EL.LE

Educazione Linguistica. Language Education

e-ISSN 2280-6792

Vol. 12 – Num. 1
Marzo 2023

Edizioni
Ca'Foscari

EL.LE
Vol. 12 – Num. 1 – Marzo 2023

e-ISSN 2280-6792

Sommario

URL https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/2023/1/
DOI http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 12 – Num. 1 – Marzo 2023

Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI
Aggiornamento 2022

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This bibliography (formerly BELI - Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia) is edited by the Research Center in Language Education (Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue) with the patronage of the Italian Society for Didactics of Languages and Educational Linguistics (Società Italiana di Linguistica Educativa e Didattica delle Lingue - DILLE). It has been regularly updated since 1960 and is available in open access at https://www.unive.it/pag/16976.

Parte I: 1960-1999 **Parte II: 2000-2010** **Parte III: 2011-2022**

Questo repertorio è un work in progress in continua integrazione e correzione.
Segnalare le necessità di intervento a balboni@unive.it.

Criteri di selezione e di organizzazione della bibliografia
Si raccolgono in questa bibliografia monografie, saggi, articoli relativi all'educazione linguistica (italiano, lingue seconde, straniere e classiche).

Ricerca, buone pratiche
Sono inseriti gli studi di teoria dell'educazione linguistica nonché quelli in cui l'applicazione a specifici contesti è finalizzata alla riflessione scientifica; in questa categoria sono rientrati anche alcuni studi di caso significativi; non sono inserite invece le relazioni su esperienze didattiche locali, le 'buone pratiche', le brevi riflessioni 'giornalistiche' più che scientifiche.

Edizioni
Ca'Foscari

Submitted 2023-03-02
Published 2023-05-22

Open access

Citation Balboni, P.E. (2023). "Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI. Aggiornamento 2022". *EL.LE*, 12(1), 5-28.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/001

Poniamo anche un limite minimo di 4-5 pagine per le riviste di glottodidattica di grande formato, 6-7 per le riviste di glottodidattica ed i volumi di formato medio.

Edulinguistica ‘italiana’
Sono inclusi saggi in italiano e in lingue straniere purché prodotti da autori italiani o da stranieri che stabilmente o per un lungo periodo hanno contribuito alla ricerca sull’educazione linguistica in Italia.

Linguistica educativa e scienze limitrofe
È un criterio marcato da una certa arbitrarietà, di cui ci assumiamo la responsabilità. Abbiamo inserito gli studi di ‘glottodidattica / linguistica educativa’ e quelli a cavallo tra educazione linguistica e linguistica generale, psico-, socio-, pragma-, etno-linguistica, se orientati verso l’educazione linguistica).
Considerando la realtà italiana, abbiamo inserito anche opere sulla componente linguistica dell’educazione letteraria, che è condotta dallo stesso docente che insegna italiano o lingue classiche e straniere.
Infine, nella prospettiva dell’approccio comunicativo alle lingue straniere, seconde ed etniche, sono inseriti gli studi sulla dimensione (inter)culturale (ma non quelli di *pedagogia* interculturale).
Se un numero di una rivista non è segnalato, significa che nessuno degli articoli ivi contenuti rientrava nei parametri visti sopra; se invece il numero è marcato da un asterisco, significa che è risultato impossibile reperirlo e schedarlo.

Organizzazione delle bibliografia
Gli scritti sono ordinati alfabeticamente con questi due vincoli:

- quale che sia l’ordine con cui i nomi compaiono in frontespizio, qui è stato seguito l’ordine alfabetico degli autori;
- saggi inclusi in volumi collettanei o in riviste: sono in ordine alfabetico indipendentemente dall’ordine in cui i saggi compaiono nel volume o nella rivista.

Le sezioni sono:

1. Monografie
2. Volumi collettanei
3. Saggi
4. Riviste
5. Video di Linguistica Educativa

EL.LE 12, 1, 2023, 5-28 | e-ISSN 2280-6792

AGGIORNAMENTO 2022

Monografie

Balboni, P.E. (2022). *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7.

Bonvino, E.; Garbarino, S. (2022). *Intercomprensione*. Cesena: Caissa Italia.

Battaglia, S.; Caon, F. (2022). *La comunicazione interculturale in azienda e nelle organizzazioni*. Venezia: Marsilio.

Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.30687/978-88-6969-651-0.

Cignetti, L.; Demartini, S.; Fornara, S.; Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Bologna: il Mulino.

Coppola, D. (2022). *Insegnare-Apprendere le lingue. Quattro moduli di glottodidattica*. Pisa: Edizioni ETS.

Daloiso, M. (2022). *L'educazione bilingue in età prescolare. Una ricerca sulla scuola ladina di Fassa*. Trento: Erickson.

Deiana, I. (2022). *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*. Premessa di C. Lavinio. Firenze: Cesati.

Della Putta, P.; Sordella, S. (2022). *Insegnare l'italiano a studenti neo arrivati. Un modello laboratoriale*. Pisa: ETS.

Diadori, P. (2022). *Tradurre per il turismo. Da e verso l'italiano*. Firenze: Cesati.

Gallina, F. (2022). *Osservare e valutare la competenza lessicale in italiano L2*. Pisa: Pacini.

Garofolin, B.; Trubnikova, V. (2022). *Oltre l'italiano di base: insegnare l'italiano L2 per lo studio a scuola*. Milano: Mondadori Università.

Mariotti, M.; Ichishima, N.; Hosokawa, H. (2022). *"Katsudōgata" nihongo kurasu no jissen: oshieru/osowaru kankei kara no kaihō* (The Practice of 'Activity-Based' Japanese Language Classes - Emancipation from the Teaching-teacher Relationship). Tokyo: 3A Network.

Santipolo, M. (2022). *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Roma: Bulzoni.

Torresan, P. (2022). *Avaliação linguística. Glossário italiano/português. Valutazione linguistica glossario italiano/portoghese*. São Carlos, SP: Pedro e João. https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/02/Avaliacao-linguistica.pdf.

Torresan, P. (2022). *Certificazione PLIDA Nuovo formato. Costrutti operativi*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

Torresan, P. (2022). *Un alfabeto di 73 lettere. Strategie didattiche per l'educazione linguistica*. Milano: Pearson.

e-ISSN 2280-6792

Volumi collettanei

AA.VV. (2022). *Guida per l'inclusione linguistica dei migranti*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. `https://doi.org/10.14201/0LP0034`. Disponibile anche in inglese, spagnolo, portoghese, tedesco e francese.

Amenta, L.; D'Agostino, M. (a cura di) (2022). *La scuola di lingua italiana per stranieri (ItaStra) dell'università di Palermo, fra ricerca, didattica, formazione*. Sezione monografica di *Italiano LinguaDue*, nr. 1. `https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/`. Include:
- Amenta, L.; D'Agostino, M. Introduzione. Il modello di ItaStra, 1-4.
- Amoruso, C. "Tijan che voleva andare a scuola". Dal racconto di sé alla narrazione scenica, 76-79.
- Amoruso, M. Un nuovo profilo di apprendenti. Analfabeti plurilingui, 19-27.
- Arcuri, A. Il sistema "Ponti di parole", 40-48.
- Farina, C.; Calandra, G. Canzoni / corpi in movimento: un laboratorio ItaStra in tempi di pandemia, 63-75.
- Jarjou, M. Storie, corpi e diritti, Prima dell'italiano, 80-81.
- Mocciaro, E. Acquisizione della lingua seconda e alfabetizzazione: un caso di studio a Palermo, 28-39.
- Paternostro, G.; Salvato, V. La narrazione come strumento didattico e di ricerca nella esperienza di ItaStra, 49-62.
- Pinello, V. Una didattica immersiva per migranti e per tutti, 14-18.

Campagnolo, A. et al. (a cura di) (2022). *Leggere per capire, capire per scrivere. Dalla lettura dei testi alla scrittura di sintesi*. Sezione monografica di *Italiano LinguaDue*, nr. 1. `https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/`. Include:
- Campagnolo, A. Competenze di accesso all'università: dalla comprensione del testo alla scrittura di sintesi, 633-659.
- Campagnolo, A.; Iannacci, P. Il riassunto nella scuola secondaria di primo grado, 698-719.
- Ferrari, A. Il testo come intreccio di gerarchie, 582-594.
- Iannacci, P. L'enunciato: unità comunicativa minima in prospettiva didattica, 681-697.
- Marinetto, P. Individuare la polifonia nei testi espositivi-argomentativi: quando il capoverso aiuta, 660-680.
- Marinetto, P. Introduzione. Leggere per capire, capire per scrivere, 559-581.
- Paschetto, W. Il riassunto al biennio, 720-742.
- Roggia, C.E. Plurivocità, polifonia e opacità dei testi, 617-632.
- Zampese, L. Le relazioni di composizione testuale, 595-616.

Brichese, A.; Caon, F. (2022). *Includere gli studenti neoarrivati. Metodologie e proposte didattiche per gli studenti NAI*. Milano: Pearson. Include:
- Bortolon, G. Dalla lingua della comunicazione alla lingua dello studio.
- Bortolon, G.; Schiattone, L.; Tonioli, V. Gestire l'eterogeneità in classe: quali strategie?
- Brichese, A. Personalizzare gli apprendimenti per gli studenti NAI: il PDP.
- Brichese, A. Studenti NAI: linee guida per l'inserimento, la gestione del feedback e la valutazione.
- Brichese, A. Valutare gli studenti NAI attraverso prove accessibili.

Brichese, A.; Caon, F.; Porreca, S. Studenti NAI e interculturalità.
Brichese, A.; Della Puppa, F. Includere gli studenti NAI nella classe.
Caon, F. La didattica dell'italiano L2 a studenti NAI: uno sguardo d'insieme.
Caon, F. La lingua della comunicazione, la fase "ponte" e la lingua dello studio: un quadro generale e alcune linee metodologico-didattiche.
De Santis, E.; Longhini, A.; Vecchiato, F. L'uso delle tecnologie con gli studenti NAI.
Ferrari, S. Interlingua e apprendimento dell'italiano a scuola.
Luise, M.C. Cos'è l'italiano L2: da una definizione alle ricadute glottodidattiche.
Schiattone, L. La lingua dello studio per gli studenti NAI.
Tonioli, V. L'Italiano L2 nella scuola dell'infanzia.
Zambonati, K. La lingua della comunicazione.
Zambonati, K. Studenti NAI e bilinguismo.

Cavallini, C.; Santipolo, M. (a cura di) (2022). *Educare alle lingue straniere. Frontiere interdisciplinari teoriche, metodologiche e operative*. Bari: Cacucci. Include:
Abbaticchio, R. Sviluppo delle competenze in italiano L2-LS: 'Prove' di riflessione metalinguistica e meta dialogica.
Cardona, M. Apprendere le lingue nella terza età. Una sfida possibile? Note neurolinguistiche.
Cavallini, C. Gli studenti DSA, l'inglese, la formazione professionalizzante. Un progetto di didattica sperimentale del CLA.
Corrias, D. Attività e strategie nella didattica plurilingue per la scuola primaria. L'esperienza della scuola italiana a Tirana. Dallo storytelling allo storymaking.
De Iaco, M. I gesti con cui viviamo e apprendiamo. Un'analisi della competenza cinesica per una didattica delle lingue pragmatica e interculturale.
Gatto, M. Competenze digitali trasversali e traduzione cooperativa. Esperienze didattiche innovative fra università e scuola.
Greco, S. Il lessico quale fattore cardinale dell'interlingua e della competenza di mediazione linguistica italiano-spagnolo.
Novello, A. Insegnare le lingue ad allievi con plusdotazione: una nuova frontiera tra ricerca e didassi.
Petillo, M. La didattica della lingua inglese ai tempi della DAD: un caso di studio.
Santipolo, M. Un volume per fare il punto sull'educazione linguistica e guardare al futuro.
Silletti, A.M. La transcription automatique, outil pédagogique pour les étudiant(e)s en sciences politiques: quelques réflexions sur la syntaxe.
Silvestri, S. Sviluppare competenze curriculari e trasversali in ambiente digitale. Il caso dell'archivio SFInC nell'aula di letteratura e cultura inglese.
Trubnikova, V.; Garofolin, B. Plurilinguismo e identità linguistica in prospettiva educativa.

Coveri, L.; Meozzi, T.; Serena, E. (2022). *La rappresentazione dell'apprendimento linguistico. Prospettive incrociate tra glottodidattica, linguistica e letteratura*. Firenze: Cesati. Include, di argomento edulinguistico:
Abbatelli, V. Oltre la rappresentazione dell'apprendimento linguistico dell'italiano: insegnare In altre parole a studenti multilingui.
Borghi, A. La costruzione di un'idea identitaria attraverso la mediazione linguistica.

Dota, M.; Idini, M. Il teacher talk in *Pesci combattenti*, tra italiano regionale, dialetto ed “educazione sentimentale”.
Ferrari, J. Insegnanti di lingua e apprendimento linguistico nelle opere degli scrittori immigrati in Italia.
Fusco, F. Ridendo si impara: l’apprendimento linguistico visto dalla traduzione dei fumetti.
Mannino, B. Inter-letteratura e rappresentazioni dell’apprendimento linguistico in autori italiani in Germania (Chiellino e Fenoglio).
Mascherpa, E. Gli effetti psicoaffettivi dell’apprendimento della L2 e la loro rappresentazione filmica.
Nohe, H. Mimesi, metamorfosi e malintesi: l’interazione docente-studente in *Ru* e *Fra-intendimenti*.
Romano, M. L’apprendimento della lingua italiana da parte di dialettofoni, tra rappresentazione letteraria e trasposizione filmica: da *Padre padrone* di Gavino Ledda (1975) a *L’amica geniale* di Elena Ferrante (2011).
Romeo, M.V. Interculturalità, plurilinguismo e apprendimento dell’italiano tra cinema e letteratura.

Della Putta, P.; Serena, E. (a cura di) (2022). *L’insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione*. Numero speciale di *Lend*, nr. 5. Include:
Andorno, C. Lo sguardo degli insegnanti sulla riflessione metalinguistica degli alunni. Risultati da laboratori di educazione linguistica “plurale”.
Barni, M.; Vedovelli, M. La formazione degli insegnanti di lingue nella dialettica fra monolinguismo e plurilinguismo.
Bonvino, E. Approcci plurali e formazione degli insegnanti.
Daloiso, M.; Ghirarduzzi, A. l sé e l’Altro nell’educazione linguistica inclusiva: un’analisi linguistica delle auto – ed etero – rappresentazioni di un gruppo di educatori in formazione.
Della Putta, P.; Serena, E. L’insegnante di lingue: formazione, cognizione, azione (introduzione ma con breve excursus sullo stato della ricerca - importante da inserire).
Della Putta, P.; Sordella, S. “Xinfu resta ancora in silenzio…”. Difficoltà e dubbi operativi di insegnanti di italiano L2 in formazione.
Diadori, P. Domande e risposte nella lezione di italiano L2.
Ferrari, S.; Zanoni, G. Innovare la didattica con la formazione. Il Discussion Study per promuovere pratiche inclusive nella didattica della scrittura a scuola.
Gerwers, F. et al. Teachers’ beliefs about Cross-linguistic mediation tasks: an empirical study within the Framework of the METLA project.
Grassi, R. La Teacher Cognition nel comportamento correttivo interazionale. Dati da un’insegnante madrelingua inglese in una scuola primaria bilingue.
Minardi, S. Le dimensioni linguistiche delle discipline nelle percezioni e nelle pratiche dei docenti CLIL.

Diadori, P. (a cura di) (2022). *Insegnare italiano L2*. Firenze; Milano: Le Monnier Università. Include:
Barni, M.; Machetti, S. Le certificazioni di italiano L2.
Benucci, A. La correzione degli errori in L2.
Caruso, G. Criteri di progettazione didattica per l’italiano L2.
Diadori, P. Il testo audiovisivo per l’italiano L2.

Diadori, P. Italiano L2: profilo “immigrati”.
Diadori, P. Italiano L2: profilo “operatori turistico-alberghieri”.
Diadori, P. La formazione iniziale del docente di L2.
Diadori, P. Le variabili nell’apprendimento della L2.
Diadori, P.; Vignozzi, L. Approcci e metodi per la didattica della L2.
Fanetti, B. Italiano L2: profilo “cantanti d’opera”.
Marrazzo, L. Livelli, competenze e attività linguistico-comunicative in L2 nel *QCER* (2001/2018-20).
Marrucci, M. Il testo letterario per l’italiano L2.
Monami, E. L’interazione nella classe di L2.
Monami, E.; Semplici, S.; Tronconi, E. Italiano L2: profilo “studenti universitari”.
Pederzoli, M. Le immagini per l’italiano L2.
Petrocelli, E. Italiano L2: Profilo Adolescenti
Semplici, S. Criteri di analisi di manuali di italiano L2.
Semplici, S. Italiano L2: profilo “bambini”.
Spinosa, E. Il fumetto per l’italiano L2.
Tomassetti, R. La valutazione linguistica della L2.
Troncarelli, D. Italiano L2: profilo “oriundi italiani”.
Troncarelli, D. Tecnologie per la didattica della L2.
Villarini, A. Italiano L2: profilo “adulti e *senior*”.
Villarini, A. Principi di linguistica acquisizionale.

Diadori, P.; Caruso, G. (a cura di) (2022). *Moda e italiano L2*. Roma: Edilingua. Include, di interesse glottodidattico:
Caruso, G.; Moavero, D. La didattizzazione di testi giornalistici relativi alla moda.
Diadori, P. I protagonisti della moda italiana e lo *storytelling* per l’apprendimento dell’italiano L2.
Marrazzo, L.; Semplici, S. La moda nei manuali di italiano L2.

Dota, M.; Polimeni, G.; Prada, M. (a cura di) (2022). *Multimedialità e multimodalità. Teoria, prassi e didattica dei testi complessi*. Sezione monografica di *Italiano LinguaDue*, nr. 2. `https://doi.org/10.54103/2037-3597/2`. Include, di glottodidattica:
Voghera, M. Scritto-parlato e altri modi nell’educazione linguistica, 1-18.
Sidoni, M.G. Traiettorie della multimodalità: gli snodi teorici e i modelli applicativi, 19-46.
Tavosanis, M. Integrazione di testo e immagine nella comunicazione digitale, 47-62.
Rossi, F. Lingue, varietà di lingue e altri codici in una webserie d’animazione in dialetto messinese. prospettive per una didattica multimodale, 63-84.
Prada, M. Letture multimodali per l’educazione linguistica, 85-130.
Palermo, M. La rappresentazione multimodale dei dialetti su TikTok, 131-139.
Lubello, S. Forme di testualità breve nella didattica dell’italiano, 140-154.
Cantoni, P. Dalla cantina (della scuola) alla rete: proposte per una didattica della variazione, 155-176.
Lavinio, C. Scienze e linguaggi tecnico-scientifici a scuola, 177-190.
Buroni, E. Il belcanto e la canzone nell’insegnamento dell’italiano L1 e L2. Considerazioni generali ed esperienze didattiche, 191-219
Fiorentino, G. Giochi linguistici per la didattica dell’italiano, 220-237.

Santalucia, D. In principio era il CAI. cenni sulla storia delle glottotecnologie, 238-254.
Bagaglini, V. Mobile assisted language learning: un potenziamento dell'apprendimento formale, 255-273.
Baggio, T. Tecnologia educativa nelle lezioni online e in presenza: suggerimenti per una didattica multimediale e inclusiva, 274-296.
Modena, M. Esempi di didattica multimediale, 297-310.
Dota, M. Social-italiano L2. Un'indagine sulla didattica dell'italiano L2/LS in Instagram, TikTok e Youtube e una proposta di laboratorio per le scuole, 311-322.

Gilardoni, S. (a cura di) (2022). *Apprendere e insegnare le lingue. La ricerca nella didattica. Studi in onore di Erika Nardon*. Brescia: Editrice Morcelliana. Include:
Calvi, S.; Dankova, K.; Zanola, M.T. La didattica dell'oralità tra tradizione e innovazione: l'insegnamento del francese L2 all'Università.
Casanova Lorenzo, E. Las variedades diatópicas del español a través del cine en la clase de ELE.
Cigada, S. La télécollaboration pour la didactique du FLE. Un projet d'échange entre l'Italie et le Cameroun en temps de pandémie.
Ferrari, S.; Pantuso, C. La semplificazione dei testi disciplinari per alunni non-italofoni. Un'applicazione per la lingua dello studio.
Gatti, M.C. Apporti della riflessione fraseologica russa alla fraseodidattica
Gilardoni, S. Fare CLIL nella scuola secondaria di primo grado. Un'indagine nel territorio lombardo.
Gobber, G. Del metodo comparativo nell'apprendimento linguistico. Riflessioni ed esempi.
Lo Presti, M.V. La glottodidattica ludica per lo sviluppo dell'abilità di interazione orale in italiano L2: una proposta per la didattica a distanza.
Lombardi, A. La mediazione linguistica e culturale per l'accoglienza turistica internazionale: competenze attese e possibili percorsi formativi.
Maggioni, M.L. Coping with you and they in early-21st-century English.
Milanese, G. John Henry Newman e l'insegnamento del latino.
Missaglia, F. Fonetica e prosodia contrastiva italo-tedesca in ambiente CLIL.
Mor, L. "Gedichte sind gemalte Fensterscheiben". Carlo Grünanger e la didattica della lingua e della letteratura tedesca.
Moraldo, S. Korrektivsätze. Zur Verbzweitstellung im Deutschen nach obwohl in gesprochener und geschriebener Sprache.
Peracin, E. L'aggettivo con funzione predicativa in cinese LS: analisi, riflessioni e proposte per la didattica a studenti italofoni.
Piccinini, C. La memorizzazione dei caratteri cinesi nella pratica didattica.
Poli, F. Pedagogia della fraseologia. Ostacolo insormontabile o gioco da ragazzi?
Raynaud, S. In-segnare. Teoria dell'apprendimento e semiotica dell'intersoggettività, da Thorndike a Bühler.
Rock, J. Exploring links between vocabulary learning strategy use and learner beliefs: a study of two adult EFL learners.
Tenchini, P. Risvolti didattici della teoria linguistica di Philipp Wegener.

Guarracino, S.; Sofo, G. (a cura di) (2022). *Emergenza, sperimentazione, programmazione: didattica ibrida e collaborativa nel sistema universitario*. Nume-

ro monografico di *Altra modernità*, nr. 27. https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/issue/view/1837. Include, relativo alle lingue:

Bertollo, S. Esperienze di didattica collaborativa nella Terza Missione: lingua tedesca per la formazione continua, 113-130.

Beseghi, M. Emotions and foreign language learning in online classrooms: affective strategy applications, 33-47.

Deandrea, P. Making one's point of view: Approaching literary analysis and critical theory through David Bowie's "Lady Stardust", 225-238.

Della Marca, M. Gli zoomanti: insegnare la letteratura americana ai tempi del Covid-19, 213-224.

Hamon, Y. Révisions transatlantiques: une expérience de télécollaboration entre l'Université Ca' Foscari et Bentley University, 98-112.

Hrebackova, M.; Štefl, M. Autonomies/Monotonies: Teaching Languages before and after the Covid Era, 65-82.

Ornaghi,V.; Ching-yi A.J. Online Teaching of Chinese as a Second Language in an Emergency Situation: Methods and Findings, 145-165.

Pozzuoli, C. La didattica della letteratura inglese nell'università italiana ai tempi della pandemia. Uno studio di caso in una classe del corso di laurea di base in "Lingue" dell'Università "Federico II", 239-253.

Senger, M.; Sofo, G. Il digitale come estensione della classe di lingua: pratiche collaborative nell'apprendimento della lingua francese a distanza e in presenza, 83-97.

Solimando, C. E-Learning and Arabic in the Age of Covid-19: Rethinking the Learning of Vocabulary, 166-180.

Vogler, S.K. Didattica a distanza di Lingua tedesca in ambiente universitario, 131-144.

Marin, T. (a cura di) (2022). *Insegnare il lessico*. Roma: Edilingua. https://www.edilingua.it/it-it/Flip.aspx?ElementID=eb14a6ba-bd93-4a1b-b2e6-921ef05113d7.

Balboni, P.E. Attività didattiche per l'insegnamento del lessico.

Caon, F. Giocare con il lessico.

Cardona, M. Gli *idioms*: un aspetto centrale della competenza lessicale.

Cardona, M.; De Iaco, M. Il lessico mentale. Note tra psicolinguistica e linguistica educativa.

Caruso, G.; Monami, E. Parole: questioni di lessico del docente nativo e non nativo di italiano a stranieri.

Della Puppa, F. Arricchimento del lessico di italiano L2. Tecniche per la classe ad abilità differenziate.

Di Sabato, B.; Perri, A. "Dimmi cosa mangi…". Lessico alimentare e alterità culturale nel mondo contemporaneo.

Gallina, F. Il lessico della conoscenza e la didattica dell'italiano a stranieri.

Gallina, F. L'insegnamento del lessico italiano a stranieri,

Gallina, F. Studenti internazionali in mobilità: la questione del lessico della conoscenza in italiano L2.

Hirzinger-Unterrainer, E.M. Mobile learning nella classe d'italiano L2. Imparare il lessico con i podcast.

Jafranesco, E. Il problema del lessico nei materiali autentici.

La Grassa, M. Il lessico degli insegnanti dei corsi di italiano L2 rivolti a immigrati adulti.

La Grassa, M. Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti e le indicazioni dei sillabi.
La Grassa, M. Sviluppare la competenza lessicale con le tecnologie digitali: alcune indicazioni.
Maugeri, G.; Serragiotto, G. Il lessico specialistico nella metodologia CLIL.
Spaliviero, C. Come affrontare i lessico sofisticato della letteratura.

Mollica, A.; Onesti, C. (a cura di) (2022). *Studi in onore di Carla Marello*. Corciano (PG): GLU Distribuzione; Welland (ON) Canada: Soleil. Include, di interesse edulinguistico:
Balboni, P.E. Quando Carla Marello cercava la parola perduta (e io la seguivo da lontano), 25-34.
Bosc, F. E chiamale se vuoi emozioni, 63-74.
Cardona, M. Dall'andragogia alla glottogeragogia. Gli anziani: una nuova sfida per l'educazione linguistica, 75-88.
Coonan, C.M: Language Learning, Outcomes in CLIL: Some Issues, 89-102.
Lettieri, M. et al. Undergraduate Research as Transformative Experiential Learning, 153-168.
Mazzotta, P. L'utilità di insegnare i proverbi in lingua straniera, 191-202.

Mollica, A.; Serena, E. (a cura di) (2022). *Umorismo e didattica delle lingue*. Numero monografico della *Rivista Italiana di Studi sull'Umorismo (RISU)*, nr. 1.
Celentin, P. Apprendimento linguistico e umorismo: una questione di risk taking?
Di Ferrante, L.; Attardo, S. Humor, language varieties, and ideology: Implication for L2 language teaching.
Diadori, P. Ridere nella classe di italiano L2: non solo humor. Un'indagine corpus-based in contesti universitari in Italia e all'estero.
Shively, R.L. Ratings of humor produced by L2 and heritage speakers of Spanish.

Newbold, D.; Paschke, P. (a cura di) (2022). *Accents and Pronunciation. Attitudes of Italian University Students of Languages*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.30687/978-88-6969-628-2. Include:
Arroyo Hernández, I.; Paschke, P. Perceptual, Affective and Cognitive Factors of L2 Pronunciation and Foreign Accent. A Survey with Italian University Students Majoring in Languages, 63-122.
Duryagin, P.; Dal Maso, E. Students' Attitudes Towards Foreign Accents: General Motivation, the Attainability of Native-Like Pronunciation, and Identity Issues, 33-62.
Jamet, M.M. Learner Profiles and Attitudes Towards Accent in the Foreign Language. The Role of Language Backgrounds, 3-32.
Newbold, D. ELF 'Awareness': Student Attitudes Towards Accents in a Context of English as an International Language, 123-144.

Prada, M. (a cura di) (2022). *La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze.* Sezione monografica di *Italiano LinguaDue*, nr. 2. https://doi.org/10.54103/2037-3597/2. Include:
Bulfoni, C. Le certificazioni di lingua cinese (HSK): confronto con il QCER, 218-226.

Cardinaletti, A.; Mantovan, L. Le lingue dei segni nel “Volume complementare” e l’insegnamento della LIS nelle università italiane, 113-128.
Caviglia, A.; Viale, M. L’appropriatezza sociolinguistica nei materiali di italiano L2 per migranti e rifugiati: spunti da una ricerca in corso nell’ambito del progetto europeo INCLUDEED, 94-112.
Crestani, V. Il “linguaggio facile tedesco”, il “linguaggio facile italiano”: una prospettiva sulle strategie di mediazione, 237-259.
Diadori, P. Interazioni telematiche e didattica della L2 nei documenti europei: prima e dopo il DIGCOMPEDU (2017) e il CEFR Companion volume (2020), 65-93.
Dota, M. Tema o tesi? Mediazione e strategie di mediazione come supporto al riconoscimento dei testi argomentativi, 260-267.
Morelli, M. Mediando nell’aula virtuale di spagnolo lingua straniera per future pedagogiste, 150-172.
Nava, A. Beyond monolingualism: a view from the past, 227-236
North, B. The CEFR Companion volume and the action-oriented approach, 1-23.
Ornaghi, V. La mediazione nell’insegnamento della lingua cinese: l’uso di materiali multimediali e online in supporto alla didattica, 196-207.
Pedrazzini, L. Mediazione e processi di apprendimento e uso di una lingua seconda in un’attività di scrittura: l’esempio del Dictogloss, 129-149.
Piccardo, E. Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education, 24-45.
Prada, M. Dal volume complementare alle piattaforme digitali: i testi neomediali nell’educazione linguistica. Il caso di Youtube, 173-195.
Sperti, S. Introducing mediation strategies in english language teaching in plurilingual academic contexts, 46-64.
Tavosanis, M. Insegnamento del lessico L1 tramite Moodle, 208-217.
Urraci, G. Scrivere, collaborare e apprendere in un contesto multimodale. La narrazione nei giochi di ruolo testuali come risorsa per la didattica, 268-309.

Voghera, M. (a cura di) (2022*). Leggere e comprendere. Una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo*. Sezione monografica di *Italiano LinguaDue*, nr. 1. `https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/`. Include:
Bottone, A. et al. LeCo: una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo, 403-447.
Bottone, A. Un’indagine sulla comprensione del testo letterario: applicazioni, risultati e prospettive di ricerca, 492-506.
Buoniconto, A. Scomporre e ricomporre: insegnare la coesione per insegnare la comprensione, 448-470.
Calaresu, E. Quanto mondo c’è in un testo? Referenti, sottintesi e strategie di comprensione, 542-558.
Fioravanti, I.; Malagnini, F. Buchi tra ordito e trama? strategie di coerenza tra testo, frase e lessico, 517-541.
Lavinio, C. Consapevolezze linguistiche e testuali per capire i testi letterari, 507-516.
Vena, D. Leggibilità e comprensibilità: un binomio necessario, 471-491.
Voghera, M. Introduzione. La comprensione: qualche dato di sfondo, 398-402.

Saggi

Bagna, C.; Bellinzona, M. (2022). Italian Linguistic Schoolscape: Neo-plurilingualism in an Age of Migration. Krompák, E.; Fernández-Mallat, V.; Meyer, S. (a cura di), *Linguistic Landscapes and Educational Spaces*. London: Multilingual Matters, 77-103.

Baldi, B. (2022). Parameters, UG and Transfer in Language Acquisition: A Reflection on Learnability. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata SILTA*, 1, 90-121.

Bassetti, B. (2022). Language and counterfactual reasoning in Chinese, English and Chinese-English reasoners. *International Journal of Bilingualism*, 16(1). http://doi.org/10.1177/13670069211022850.

Bassetti, B.; Cerni, T.; Masterson, J. (2022). The efficacy of grapheme-phoneme correspondence instruction in reducing the effect of orthographic forms on second language phonology. *Applied Psycholinguistics*, 43(3), 683-705. http://doi.org/10.1017/S014271642200008X.

Bassetti, B.; Filipovic, L. (2022). Researching bilingualism and cognition. *International Journal of Bilingualism*, 26(1), 3-12. http://doi.org/10.1177/13670069211022860.

Borghetti, C.; Qin, X. (2022). Resources for intercultural learning in a non-essentialist perspective: An investigation of student and teacher perceptions in Chinese universities. *Language and Intercultural Communication*, 5, 599-614.

Budeanu, A.; De Meo, A. (2022). "Accent nativ vs. Accent ne-nativ: cazul limbii române în Italia". Nedelcu, I.; Paraschiv, I.; Vasilescu, A. (a cura di), *Orientări actuale în lingvistica teoretică și aplicată*. Bucarest: Bucharest University Press, 29-39.

Carbonara, V. (2022). The effect of multilingual education on metalinguistic awareness: a study on low secondary school students based on LLAMA test. *E-JournALL*, 2.

Castagna, V. (2022). Ensinar e aprender português na Itália. *Revista da ANPOLL*, 52, 157-172. https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1590.

Cavagnoli, S. (2022). Lingua, linguaggio e genere. Come la lingua modella il pensiero e la visione della realtà. Della Giusta, M.; Poggio, B.; Spicci, M. (a cura di), *Educare alla parità. Principi, metodologie didattiche e strategie di azione per l'equità e l'inclusione*. Milano: Pearson, 55-68.

Cervini, C.; Zucchi, A. (2022). Learning languages through intercomprehension: some hints on cultural and intercultural competences. Toyota, J.; Richards, I.; Kovačević, B. (a cura di), *Second Language Learning and Cultural Acquisition: New Perspectives*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 46-63.

Cinganotto, L.; Benedetti, F.; Langé, G.; Lamb, T. (2022). A survey of language learning/teaching with an overview of activities in Italy during the COVID-19 pandemic. Firenze: INDIRE. https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Report-Survey-on-languages-13.02.2022.pdf.

Cinganotto, L. (2022). Artificial Intelligence for Language Learning. *Filodiritto*, 151-156.

Cinganotto, L. (2022). Digital technologies and storytelling for CLIL in a primary school in Italy. Christison, M.A.; Crandall, J.; Christian, D. (a cura di), *Research on Integrating Language and Content in Diverse Contexts*. New York: Routledge, 53-70.

Coonan, C.M. (2022). Il ruolo della motivazione nell'apprendimento delle lingue straniere. *AggiornaMenti*, 21. https://adi-germania.org/it/aggiornamenti-21/.

Coppola, D. (2022). Il cibo quale indicatore culturale e strumento per la promozione del plurilinguismo e dell'educazione interculturale in ambito educativo. Allegra, A.; Capecchi, G.; Malagnini, F. (a cura di), *Made in Italy, cibo e turismo*. Firenze: Cesati, 59-74.

Costa, F.; Grassi, R. (2022). Perceived Needs of English-medium Instruction Lecturers in an Italian University: Before and After Training. McKinley, J.; Galloway, N. (a cura di), *English-medium instruction practices in higher education: International perspectives*. London: Bloomsbury, 137-148.

D'Alesio, V.; Roccaforte, M. (2022). On fluency: Perspectives from aphasiology and Second Language Acquisition Research. *International Journal of Linguistics*, 14(2), 1-16. https://doi.org/10.5296/ijl.v14i2.19763.

Daloiso, M. (2022). L'ansia linguistica nella classe di lingua straniera: caratteristiche, effetti sull'apprendimento e implicazioni didattiche. *AggiornaMenti*, 21, 16-19.

De Iaco, M. (2022). A Multilingual Perspective on Metaphoric Gestures for Language Education Purposes. Chlopek, Z.; Przemyslaw, E.G. (a cura di), *Bi- and Multilingualism from Various Perspectives of Applied Linguistics*. Göttingen: BRILL Deutschland GmbH.

De Marco, A.; Paone, E. (2022). The Effects of Explicit Instruction on the use of discourse markers in Italian as L2. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, vol. LI.

De Marco, A.; Paone, E. (2022). Pitch range variations in L2 Italian learners' apologies. Salvatim, G.; Gesuato, S.; Castello, E. (a cura di), *Pragmatic Aspects of L2 Communication: From Awareness through Description to Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 226-249.

Di Sabato, B.; Kirkpatrick, A. (2022). Learning English and Learning languages other than English: current scenarios and debates. Macaro, E.; Woore, R. (a cura di), *Debates in Language Education*. Oxford; New York: Routledge.

Gili Fivela, B. et al. (2022). Il ruolo delle scienze del linguaggio nella formazione degli insegnanti. De Vivo, A.; Michelini, M.; Striano, M. (a cura di), *Professione insegnante Quali strategie per la formazione?*, vol. 2. Napoli: Guida. https://geo.uniud.it/fileadmin/documenti/Tomo.II_professione_insegnante.pdf.

Giuliano, P. (2022). Studi acquisizionali, origine delle lingue e linguistica tipologica: possono queste branche interagire tra loro?. De Carolis, F. (a cura di), *Nouvelles perspectives de recherche en psychomécanique du langage et sur l'origine des langues. Psicomeccanica, tipologia, origini del linguaggio: nuove prospettive di ricerca.* Campobasso: Diogene.

La Grassa, M. (2022). Il testo giornalistico nei manuali di didattica dell'italiano L2. Carlucci, P.; Salvatore, E. (a cura di), *Giornali italiani dopo il 1950. Questioni storiche e linguistiche*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 203-219. https://edizioni.unistrasi.it/volume?id_sez=1239.

Lavinio, C. (2022). La formazione dei docenti di italiano. https://giscel.it/c-lavinio-la-formazione-dei-docenti-di-italiano/.

Lavinio, C. (2022). I testi al crocevia tra educazione linguistica e letteraria. *LTO – Lingua e testi di oggi*, 1, 25-37.

Leone, P. (2022). La telecollaborazione per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue in una prospettiva europea: l'esperienza dell'Università

del Salento. De Vivo, A.; Michelini, M.; Striano, M. (a cura di), *Professione insegnante Quali strategie per la formazione?*, vol. 2. Napoli: Guida. https://geo.uniud.it/fileadmin/documenti/Tomo.II_professione_insegnante.pdf.

Leone, P. (2022). Teletandem and Intercomprehension. *The Especialist*, 43(1), 1-20. https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i1a2.

Maffia, M.; Boccia, V.; De Meo, A. (2022). Apprendenti vulnerabili di italiano L2 e valutatori (in)esperti: uno studio sull'Adeguatezza Funzionale. *AION-Linguistica*, 11, 229-251. http://www.serena.unina.it/index.php/aionlin/issue/view/687/676.

Mariotti, M.; Murat, A. (2022). Ekkyōgakushū no jiremma o tsūjita manabi (Learning through the dilemma of cross-boundary learning). Onrainkokusaikōryū to kyōdōgakushū. Tabunkakyōsei no tameni (International virtual exchange and collaborative learning. Fostering cultural diversity and inclusion). Tokyo: Kuroshio, 63-82.

Martari, Y.; Peretti, V. (2022). Italiano di nuovi italiani. Alcune osservazioni su testi di studenti con background familiare plurilingue. *LTO. Lingua e Testi Ddi Oggi*, 3, 67-80.

Nodari, R.; Calamai, S. (2022). Gli atteggiamenti verso gli accenti non standard a scuola. Milani, M.; Tosi Cambini, S. (a cura di), *ConcertAzioni: per una trasformazione interdipendente e cooperativa dei contesti educativi*. Firenze: Editpress, 109-130.

Nodari, R. (2022). Gli stereotipi e la discriminazione linguistica. Milani, M.; Tosi Cambini, S. (a cura di), *ConcertAzioni: per una trasformazione interdipendente e cooperativa dei contesti educativi*. Firenze: Editpress, 89-108.

Onesti, C. et al. (2022). Adapting TBLT to different educational contexts. Guijarro Ojeda, J.R.; Ruiz, C.R. (a cura di), *Investigación e innovación en lengua extranjera: Una perspectiva global | Research and Innovation in Foreign Language Teaching: A Global Perspective*. Valencia: Tirant Humanidades, 775-793.

Pallotti, G. (2022). Holistic and analytic assessment of functional adequacy. *Task*, 1, 85-114.

Peppoloni, D. (2022). Gestures in Language Teaching and Learning: How German Learners of Italian Recognise Emblems. Gesuato, S.; Castello, E.; Salvato, G. (a cura di), *L2 pragmatic skills across registers, text types and contexts: From description, through awareness to assessment*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.

Piccardi, D.; Nodari, R.; Calamai, S. (2022). Linguistic insecurity and discrimination among Italian school students. *Lingua*, 269.

Pugliese, R. (2022). Letteratura e scienze del linguaggio: intersezioni e spunti applicativi per la formazione universitaria. Coveri, L.; Meozzi, T.; Serena, E. (a cura di), *La rappresentazione dell'apprendimento linguistico. Prospettive incrociate tra glottodidattica, linguistica e letteratura*. Firenze: Cesati, 17-27.

Roccaforte, M. (2022). Verso la definizione di un sillabo per la valutazione della competenza linguistica nella lingua dei segni italiana (LIS). *Bollettino di italianistica*, 2, 84-106.

Spaliviero, C. (2022). Teaching Italian as a second language through digital storytelling. Students' perceptions towards *izi.TRAVEL*. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1, 91-121.

Spaliviero, C. (2022). Teaching Italian as an L2/FL Through Contemporary Italian Literature by Women Writers of Migrant Origin. A Conversation

with Sumaya Abdel Qader about *Quello che abbiamo in testa*. *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale*, 56, 1-20. http://doi.org/10.30687/AnnOc/2499-1562/2022/10/005.

Spaliviero, C. (2022). Pre-Service Primary Teachers Beliefs, Practices, and Needs Regarding the Teaching of a Second Language through Book Creator. *International Journal of Linguistics*, 5, 34-64.

Volterra, V.; Roccaforte, M.; Di Renzo, A.; Fontana, S. (2022). *Spoken and signed languages between cognition and semiotics. The case of Italian Sign Language*. Amsterdam: Benjamins.

Riviste

***Bollettino Itals*, 2022**

nr. 92

https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-febbraio-2022. Include:

Chekalil, A. L'arricchimento della frase nella scrittura argomentativa di apprendenti algerini d'italiano LS.

Eddahani, E. Apprendere l'italiano LS nei licei marocchini: Strategie motivazionali e prassi didattiche.

Scolaro, S. CLIL e Tblt con studenti cinesi Marco Polo e Turandot? Perché sì!

Schiattone, L. "Il nostro mondo": un progetto di simulazione globale nella classe di italiano L2.

nrr. 93 e 94

Raccolta di attività didattiche.

nr. 95

https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-Settembre-2022.

Bassanello, I. Comprendere i testi per comprendere la cultura. Riflessioni sulla didattica dell'italiano LS tramite la letteratura.

Frollo, A. I primi cento anni dell'Italia unita: il contesto storico, socioeconomico e le legislazioni che hanno portato alla nascita del sistema scolastico italiano all'estero.

Nencioni, A. Parole nel tempo. Attività di produzione scritta.

Torresan, P. Suggerimenti per chi impara una lingua. Una lista personalizzabile.

nr. 96

https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-novembre-2022.

Agati, A. 60 anni insegnando lingue moderne. Eventi per un anniversario istituzionale.

Torresan, P. Sulla plusdotazione. A colloquio con Alberta Novello.

Gelo, A. La lingua e la cultura italiana in Cile. Intervista a Silvia Perroni

Come diventare autonomi e competenti?

e-ISSN 2280-6792

Civardi, M. Un percorso di insegnamento dell'Italiano nella scuola secondaria di primo grado.
Torresan, P. Analisi di prove di lettura degli esami di competenza elaborati dell'Accademia di Lingua Italiana.

***Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 2022**

nr. 1

`http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01`.

Balboni, P.E. Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia – BLEI. Aggiornamento 2021, 5-34.
Cupido, F. Scrivere in italiano L2. Uno studio sui movimenti referenziali e sui meccanismi di coesione in testi descrittivi e narrativi, 65-86.
Gallo, V. Why are Variation and English as a Lingua Franca Important Tools within the EFL Class?, 53-64.
Gronchi, M. Foreign Language Motivation in Distance Learning. A Study on Academic FL Online Activities During the COVID-19 Outbreak in Italy, 103-150.
Rossi, M.A. A aprendizagem funcional de construções imperativas em Português Língua Estrangeira. A didatização de materiais autênticos injuntivos, 87-102.
Venturis, A. Il rapporto tra livello di difficoltà e livello di conoscenza della lingua nei testi delle prove di comprensione scritta della lingua italiana, 35-52.

nr. 2

`http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/02`.

Ali, M.M.T. Analisi degli errori morfosintattici più frequenti nell'italiano degli studenti egiziani, 155-178.
Compagnoni, I. Developing Multiliteracies Through Digital Storytelling A Case Study on Learners of Italian as a Foreign Language, 225-244.
Consalvi, A.; Viganò, L. Proposte di consolidamento lessicale in vista della certificazione di lingua latina, 213-224.
Ferro, M.C. Il corpus RU_SEAH La lingua russa per la comunicazione specializzata nel settore dell'architettura e delle costruzioni, 245-268.
Forsyth, H.V. A Processability Approach to Instructed Language Learning in Multilingual Contexts Developmental Stages from a Receptive Competence Perspective, 179-212.
Mezzadri, M. Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della Teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico, 139-154.

nr. 3

Numero monografico a cura di Luise, M.C. *Ricerca e formazione in linguistica educativa: il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue*. `http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/03`. Include:
Balboni, P.E.; Porcelli, G. 75 anni di politica glottodidattica nella scuola italiana: il contributo dell'ANILS, 299-316.
Corso, M.; Tardi, G. Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue nella ricerca disciplinare e nella formazione sul campo. Integrare ricerca e divulgazione, 357-379.

Luise, M.C. Le associazioni di 'edulinguisti sul campo', 287-298.
Luise, M.C. Le riviste delle associazioni di insegnanti di lingue e il caso di Scuola e Lingue Moderne, 329-344.
Santipolo, M. Le associazioni di insegnanti di lingue: tipologie, obiettivi, prospettive, 317-328.
Serragiotto, G. Formazione e autoformazione dei docenti di lingue, 345-356.

Italiano a scuola, 2022

nr. 4

`https://italianoascuola.unibo.it/issue/view/1057`. Include, di linguistica educativa:

Adrasti, I. La *Divina Commedia* nella scuola primaria. Indagine e sperimentazione didattica.
Bienati, A.; Vettori, C.; Zanasi, L. In viaggio verso ITACA: la coerenza testuale come meta della scrittura scolastica. Proposta di una griglia di valutazione.
Biffi, M.; De Blasi, F.; Favaro, M.; Guadagnini, E.; Montemagni, S.; Sassolini, E. Parole in rete / reti di parole. Possibili impieghi didattici dei grandi vocabolari storici digitalizzati.
Cannovale Palermo, E; Viale, M. *7ling*, un'app per l'apprendimento linguistico di apprendenti arabofoni.
Caraglia, D. Dalle immagini alle parole: una proposta di didattica ludica dell'italiano L2 con il silent book.
Cella, R.; Viale, M. Un primo bilancio e qualche auspicio per il futuro.
Fasano, J. «Italiano a scuola»: una lettura "che impegna".
Ferro, E. Ciò che il testo non dice. La rilevazione dei processi inferenziali in una sezione di scuola dell'infanzia.
Frontani, N. «Italiano a scuola». Un luogo di dialogo, un fervido cantiere.
Gaudiomonte, L. Il ruolo dell'implicito nella comprensione del testo: una ricerca nella scuola secondaria di primo grado.
Giovanardi, C. I DPCM anti-Covid di Giuseppe Conte: qualche riflessione su lingua e comunicazione pubblica anche in chiave didattica.
Giunchi, M. Analisi degli aspetti metacognitivi del processo di scrittura in studenti liceali.
Gomez Gane, Y. Parole della Scuola: *sex*, *viciniore* (e *viciniorità*).
Turano, A. L'italiano della valutazione nei giudizi descrittivi della scuola primaria.
Viale, M. Un nuovo strumento per l'integrazione linguistica di migranti e rifugiati all'insegna della formazione degli insegnanti.

Italiano a Stranieri, 2022

nr. 31

`https://goo.gl/rHx5X6`.

Ferrini, C. La Scrittura dell'Odio: come contrastarla con l'analisi linguistica, 10-18.
Gasparini, A.; Puglisi, A. L'insegnante di italiano L2/LS e lo sviluppo della competenza digitale: il progetto SCHOLA, 19-24.
Maugeri, G. La valutazione dell'italiano a stranieri, 15-18.

Mastrantonio, D. Capire i testi accademici: il *continuum* tra comunicazione ordinaria e lingua per lo studio, 25-30.
Rosi, F. Motivazione e sviluppo delle competenze lessicali nella scrittura di slogan pubblicitari in italiano L2/LS, 3-9.

nr. 32
`https://goo.gl/rHx5X6`.
Biasci, G. Insidie dell'italiano. Strumenti e strategie per la gestione del testo didattico, 16-19.
Civile, A. Le OER per facilitare l'adattamento socioculturale e lo sviluppo di competenze socio-pragmatiche in apprendenti di italiano LS, 26-30.
Corino, E. I corpora di apprendenti nella didattica dell'italiano LS/L2, 3-10.
D'Angelo, M. Risorse linguistiche corpus based per l'italiano dell'architettura e delle costruzioni, 11-15.
Fallani, G. Didattica digitale. Strumenti, tecniche e formazione docente, 20-25.

***Italiano LinguaDue*, 2022**

nr. 1
`https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/`
Monografie: vedere, tra i volumi:
Amenta, D'Agostini
Campagnolo et al.
Voghera
Saggi:
Amorati, R.; Hajek, J.; Kavadias, K. Understanding university students' experiences of Italian language study at primary school and reasons for discontinuation into secondary study in Australia, 291-307.
Bachis, D. Il soggetto nella didattica dell'italiano. Una panoramica tra le grammatiche scolastiche e le GIS, 772-796.
Busà, M.G.; Notaro, A.; Liotto, A. La comunicazione non verbale come strumento di inclusione e integrazione: risultati di un questionario, 242-272.
Covino, S. «L'uomo intero […] della vita reale» e le sue lingue, 82-95.
Dota, M. Esercitare il parlato programmato formale nella classe plurilingue, 743-754.
Fioravanti, I. et al. Il corpus CELI: una nuova risorsa per studiare l'acquisizione dell'italiano L2, 116-138.
Frabotta, S. Chi fa che? Stereotipi di genere nelle immagini dei libri di testo di italiano come lingua straniera, 216-228.
Maffia, M.; Boccia, V. L'apprendimento linguistico al cinema: l'italiano L2 nel doppiaggio di "The terminal", 203-215.
Meozzi, T. Una narrazione autobiografica radicata nell'alterità: la rappresentazione letteraria dell'apprendimento linguistico, 755-771.
Paone, E.; Frontera, M. Contatto tra italiano e spagnolo in contesto migratorio: il ruolo dei segnali discorsivi, 160-186.
Scivoletto, G. I marcatori del discorso per la didattica dell'italiano L2: dalla ricerca acquisizionale alla pratica glottodidattica, 139-159.
Semplici, S. Le istruzioni nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2, 187-202.

Vetrugno, R.; Migliorelli, A. Varianti e varietà di apprendimento conservate nell'archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia, 273-290.
Vučenović, N. Grammaticalmente o ideologicamente corretto? L'impiego del maschile generico nei manuali di italiano per stranieri, 229-241.

nr. 2
`https://doi.org/10.54103/2037-3597/2`
Monografie: vedere, tra i volumi:
Prada 2022
Dota, Polimeni, Prada 2022
Il numero include i seguenti saggi di edulinguistica:
Balboni, P.E. L'Italia vista da fuori. Piccola indagine sulla percezione dell'Italia secondo gli insegnanti di italiano nel mondo, 310-319.
Compagnoni, I. The impact of a post-pandemic educational technology training on usability and acceptance by teachers of Italian as a foreign language, 425-444.
Ferrari, S.; Grassi, R. La revisione collaborativa del testo scritto. Osservazioni acquisizionali da uno studio di caso nella scuola primaria plurilingue, 502-523.
Ferroni, R. L'approccio autobiografico nell'educazione di immigrati d'italiano L2: esempi di coinvolgimento emotivo in ambienti istruttivi on line, 330-352
Iannuzzi, G. Nella classe a microlingue differenziate. Progettazione didattica per l'italiano lingua seconda, di studio e di specializzazione disciplinare, 703-713.
Kaliska, M. La cultura nell'educazione linguistica: un'analisi diacronica, 320-329.
Nitti, P.; Bažec, H.; Ballarin, E. Italofonia nell'istria slovena: il caso dell'Univerza na Primorskem, 488-501.
Pizzoli, L.; Heinz, M. Il progetto OIM (Osservatorio degli Italianismi nel Mondo), 471-487.
Ripamonti, F. Approcci lessicali in linguistica e in didattica: una proposta per il potenziamento della competenza lessicale in italiano ls attraverso l'uso dei glossari bilingue, 353-372.
Rollet, S. Studiare la lingua italiana con Duolingo, 392-424.
Scolaro, S.; Shanshan Qu. DAD dell'italiano LS in ambito universitario in cina: una ricerca presso la Shanghai International Studies University, 445-470.
Ujcich, V. Correggere uno "gliommero". Le correzioni di 200 docenti a una sequenza di testo, 524-546.
Varcasia, C. Plurilinguismi endogeni ed esogeni: un'indagine nelle scuole primarie in Bassa Atesina (BZ), 547-559
Yang Ni, Insegnare e apprendere la scrittura accademica in italiano L2: la pratica della citazione, 373-391.
Zuccherini, N. Prove di didattica dei fenomeni testuali. due percorsi tra scuola dell'infanzia e primaria, 685-702.

***Lingua e Nuova Didattica, LEND*, 2022**

nr. 1

Barni, M.; Masillo, P.; Minardi, S. Le prove INVALSI per la lingua inglese sotto la lente di Ingrandimento, 7-37.
Buonanno, G.; Tazzioli, F. Linguaggio e sopravvivenza: giovani rifugiati nella narrativa contemporanea in lingua inglese, 38-46.

nr. 2

Costanzo, E. Facili comportamenti e complessità reale, 7-10.
Foti, F. Scrittura creativa e "coopercreativa", 25-36.
Rosi, F. Pubblicità e promozione del territorio nell'insegnamento dell'italiano L2/LS: il caso del Trentino, 37-49.
Scibetta, A. La poliedricità della mediazione in ambito scolastico. Esempi relativi alla lingua cinese, 11-24.

nr. 3

Barni, M.; Minardi, S. Il test INVALSI di inglese nelle pratiche degli insegnanti, 7-23.
Daloiso, M.; McDonnell, C. I phrasal verbs come metafore concettuali: indicazioni per un insegnamento alternativo, 40-53.
Francolino, D. Acquisizione prosodica del cinese LS: lo Shadowing come proposta didattica, 54-70
Vitucci, F.; Lo Cigno, S. Il Keigo: fondamenti teorici e proposte didattiche per l0insegnamentod el linguaggio onorifico giapponese, 24-39.

nr. 4

Cersosimo, R.; Pennazio, V. "L'inglese tra tecnologie ed emozioni":un percorso inclusivo di avvicinamento alla lingua inglese con elementi di robotica, intelligenza artificiale e realtà virtuale, 40-51.
Leotta, P.C.; Di Gregorio, G. Learning by LOL: a qualitative and quantitative study on the effects of cartoons on English Language Learning for preschool children and parents, 11-25.
Magaudda, B. Voyage dans la littérature francophone congolaise: enjeux et défis en classe de FLE, 26-39.

nr. 5

Vedere volumi collettanei
Della Putta, P.; Serena, E.

***Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA*, 2021**

nr. 3

D'Angelo, M. Nell'officina del linguaggio e delle lingue. Un ricordo di Paola Desideri (1950-2021).
De Bartolo, A.M. Analysing Italian University Students' Attitudes towards Native and Non-Native Accents of English.
Garofolin, B.; Trubnikova, V. Insegnare la pragmatica nella scuola primaria: una sperimentazione del modello didattico-pragmatico pentafasico.

Include, di interesse edulinguistico:
Santipolo, M. Il parlante nativo come docente di lingua straniera: alcuni spunti di riflessione.
Longobardi, S. Análisis contrastivo entre estudiantes italianos de ElE y HN españoles: uso de fraseologismos, fórmulas rutinarias y unidades léxicas coloquiales en la conversación espontánea en telecolaboración.
Rosi, F. L'educazione linguistica attraverso la pubblicità: vantaggi e metodi.
Sezione monografica a cura di Monti, J. et.al. (a cura di). *Nuovi repertori dei linguaggi giovanili: voci e scritture*. Saggi si interesse sociolinguistico.

***Scuola e Lingue Moderne, SeLM*, 2022**

nrr. 1-3

`http://www.anils.it/wp/2022/04/04/indice-selm-del-n-1-3-2022/`.
Baruzzo, V. Rendere visibili le varietà per superare gli stereotipi linguistico-culturali. Un esempio di spagnolo LS.
Bigini, S. *Free, tree or three*? La pronuncia inglese e la consapevolezza fonetico-fonologica nella scuola primaria.
De Iaco, M. La competenza cinesica nell'educazione linguistica.
Ferrari, S.; Deyanira, S.; Calderon, A. Gli stage di didattica dell'italiano L2 al tempo del Covid.
Garofolin, B. La lingua per fare, la lingua per studiare, le tecnologie per la lingua. Per una educazione linguistica alla scuola primaria a tutto tondo.
Mollica, A. Arricchire il lessico con la ludolinguistica: il metagramma.
Torresin, L. La "competenza comunicativa interculturale" nell'insegnamento del russo come LS (RKI). Teorie e pratiche, problemi e criticità.

nrr. 4-6

`http://www.anils.it/wp/rivista_selm/indici-selm/indice-selm-del-n-4-6-2022/`.
Cersosimo, R. I manuali di lingua francese per la scuola secondaria di primo grado. Un'indagine sull'accessibilità per gli studenti con DSA.
Di Scala, R. *The times they are a-changing?* La spinta innovatrice dell'approccio *ELF-oriented* nell'ELT.
Panesi, C. La linguistica acquisizionale: sequenze di acquisizione del tedesco L2 e implicazioni didattiche.

nrr. 7-9

`http://www.anils.it/wp/indice-selm-del-n-7-9-2022/`.
Benavente Ferrera, S.; Celentin, P. L'accessibilità del testo letterario nella classe di lingua straniera alla luce dei descrittori del Volume Complementare del Quadro Comune Europeo.
Ciolfi, D. La dimensione sociolinguistica nei manuali di italiano L2/LS: un'analisi dei testi e delle attività.
Malloggi, P. Die Debatte als nicht-traditionelles Verfahren zur Sprachförderung im universitären DaF-/DaZ-Unterricht.
Savoca, S. Insegnare l'italiano come L2 a distanza. L'uso di Zoom meetings e le relazioni tra gli utenti.

***Studi di Glottodidattica*, 2022**

nr. 1
`https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/140`.

Celentin, P.; Benavente Ferrera, S. Interacción en línea y mediación: aplicación del nuevo volumen complementario del MCER.
Favata, G. Sintassi e morfologia nell'italiano L2 scritto di studenti universitari: fenomeni di interferenza linguistica.
Manna, M. Teacher Perceptions on Implementing Mobile Augmented Reality for the Teaching of Italian as a Foreign Language. A Pilot Study.
Torsani, S.; Scistri, S. Un approccio orientato al genere nella didattica a distanza della produzione scritta in lingua straniera.
Raineri, K.; Veronesi, D. Didattica a distanza e italiano L2: dinamiche dell'interazione nella classe online.
Intorcia, E.; Pepicelli, E. Student-Centered Learning and Teaching Process: Two Leclesses Plans with Procedures and Implementation Modes.

nr. 2
`https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/issue/view/148`.

Cardona, M.; Luise, M.C. Nuove prospettive per l'Educazione Linguistica: per una nuova interdisciplinarietà, 1-10.
Borghetti, C. Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale, 11-25.
Cognigni, E. Educazione linguistica, genere e migrazione: il contributo degli studi di genere alla ricerca in didattica delle lingue seconde, 26-37.
Daloiso, M. Linguistica Educativa e didattica inclusiva: presupposti per un dialogo interdisciplinare, 38-50.
Ferrari, S. Fare pragmatica alla scuola primaria. Tra teoria e pratica didattica, 51-67.
Gilardoni, S. La grammatica valenziale per la didattica dell'italiano L2. Un'indagine sperimentale, 68-88.
La Grassa, M. Scienze pedagogiche e didattica delle lingue online: lineamenti di un rapporto complesso, 89-105.
Martari, Y. La motivazione all'apprendimento dell'italiano L2 nella prospettiva della teoria dei sistemi dinamici complessi, 106-122.
Maugeri, G. I *Mixed methods* della ricerca in Linguistica educativa, 123-131.
Menegale, M. Il concetto di benessere nell'insegnamento delle lingue: nuove linee di ricerca, 132-143.

***Studi Italiani di Linguistica Teoria e Applicata, SILTA*, 2022**

nr. 2
Include, di interesse edulinguistico

Bagna, C. L'italiano e i panorami linguistici nel mondo, 358-375.
Cinganotto, L. La lingua e la cultura italiana nelle scuole e università italiane all'estero: alcune testimonianze, 410-433.

Machetti, S. Le certificazioni di lingua italiana nei nuovi panorami linguistici globali. Spunti per un'analisi quantitativa, 452-476.

Siebetcheu, R. L’italiano nei ristoranti in Africa. Analisi percettiva e implicazioni didattiche, 378-396.

Villarini, A. L’immagine dell’Italia nei libri di testo per insegnare italiano a stranieri, 434-450.

Video di Linguistica Educativa - VLED

Raccolta di video di edulinguisti italiani, curata da Fabio Caon in un’iniziativa congiunta tra la Società Italiana DILLE e LabCom/Ca’ Foscari.
Questa è la raccolta al 2022:

Balboni, P.E. Verità ed etica nell’educazione linguistica. https://youtu.be/iT-8hSdCJq4.

Balboni, P.E. Edulinguistica umanistica. https://youtu.be/MQbZHMnL9Lw.

Cambiaghi, B. Linguistica educativa e prospettiva diacronica. https://youtu.be/cBnL5P9Kdb0.

Cavagnoli, S. Educazione linguistica e studi sul pluringuismo. https://youtu.be/qjlAdo5kVqA.

Coonan, C.M. L’impatto del CLIL sul concetto di educazione linguistica. https://www.youtube.com/watch?v=eB-A59OMJ0M.

De Iaco, M. Linguistica educativa e cinesica. https://youtu.be/VSTaz0WhhrM.

De Marco, A. L’espressione vocale delle emozioni in una prospettiva interculturale. https://youtu.be/SkDgNUA3zKQ.

Della Putta, P. Apprendere e disapprendere in una classe di lingua straniera. https://www.youtube.com/watch?v=d3B-qoBY0o4.

Diadori, P. Didattica della punteggiatura italiana a stranieri. https://youtu.be/nhd3BCG3u24.

Dolci, R. L’insegnante di lingua straniera come ambasciatore culturale. https://youtu.be/cbPht5plovk.

Fratter, I. Gestione della classe di lingue e sviluppo delle life skills. https://youtu.be/kLhinaqCvvY.

Gilardoni, S. Linguistica educativa e grammatica valenziale. https://youtu.be/rAG1C09OfIM.

La Grassa, M. Gli ambienti per la didattica delle lingue on line. https://youtu.be/6G59Lp_dQAc.

Leone, P, Edulinguistica e tecnologie didattiche. https://youtu.be/U_SNbbtQpZ8.

Martari, Y. Insegnare la L1, insegnare la L2. https://youtu.be/Z5MoIYfc6Qw.

Maugeri, G. Modello di adattamento interculturale. https://www.youtube.com/watch?v=UEUspxgRNA8.

Menegale, M. Autonomia di apprendimento linguistico. https://youtu.be/BoyNcw0QRfU.

Pallotti, G. Linguistica acquisizionale e glottodidattica. https://youtu.be/K27YFg3yLWk.

Pergola, R. Lavorare sulle forme idiomatiche. https://youtu.be/5oeD7Pn4U3w.

Scibetta, A. Progettare percorsi per studenti internazionali cinesi. https://youtu.be/SpbLZmzvKTI.

Siebetcheu, R. Insegnare le lingue in Africa oggi. https://youtu.be/tgX2Fc0_JHo.
Sisti, F. Linguistica educativa e digitalizzazione. https://youtu.be/ojYqJ8-Rej4.
Torsani, S. La preparazione alle tecnologie per la didattica delle lingue. https://youtu.be/jbf2dGkMQrQ.
Vedovelli, M. Promuovere la lingua italiana nel mondo. https://youtu.be/2J29I_ZG8h4.

e-ISSN 2280-6792

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 12 – Num. 1 – Marzo 2023

Un approccio multisensoriale per imparare a leggere e a scrivere
Lo Slingerland Approach in una scuola della California

Anna Chiara Angela Mastropasqua
Università degli Studi di Padova, Italia

Emilia Restiglian
Università degli Studi di Padova, Italia

Pietro Tonegato
Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract Born in the United States at the end of the last century, the Slingerland Approach is a multisensory method for literacy teaching, at the basis of which lies the assumption that language works based on a complex neurological organization which causes the automatic union of auditory, visual, and kinaesthetic stimuli at a cerebral level. This method offers the exceptional advantage of creating the conditions for the three sensory channels to be associated automatically, thus also connecting the respective association areas in the brain; this gives the child the means to overcome any (possible) difficulties that might occur in the reading-writing skills acquisition process. This article presents the results of a case study conducted at the Stellar Academy for Dyslexics in Newark (CA), a Californian school where the Slingerland Approach is applied to teaching.

Keywords Multisensoriality. Language arts. Slingerland Approach. Sensory channels. Case study.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2022-05-17
Accepted 2023-03-01
Published 2023-05-22

Open access

Citation Mastropasqua, A.C.A.; Restiglian, E.; Tonegato, P. (2023). "Un approccio multisensoriale per imparare a leggere e a scrivere. Lo *Slingerland Approach* in una scuola della California". *EL.LE*, 12(1), 29-58.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/002

1 Introduzione

La consapevolezza che ogni studente impara secondo il proprio stile di apprendimento, ammettendo e facendo propria l'ipotesi che esistano stili cognitivi e di apprendimento differenti (Cadamuro 2004; Cornoldi, De Beni, Gruppo MT 2015; Amoretti et al. 2020), permette di aprire le porte alla necessità di differenziare l'insegnamento, e dunque l'apprendimento, sulla base delle abilità e strategie cognitive che il bambino mette in atto nel processo di raggiungimento della conoscenza. Bisogno che si evidenzia in misura maggiore nel caso in cui l'alunno presenti disturbi specifici dell'apprendimento,[1] che interferiscono con il tradizionale percorso di apprendimento delle abilità scolastiche.

Le multi-intelligenze[2] degli alunni, la plasticità cerebrale e l'implementazione di attività multisensoriali nella pratica didattica sono elementi che permettono di lavorare sulla differenziazione degli stimoli offerti al bambino e dunque sul processo di lettura e comprensione delle informazioni. Questi fondamenti teorici rappresentano i concetti cardine dello Slingerland Approach, metodo per l'alfabetizzazione nato nel 1936 per opera di Anna Gillingham e Bessie Stillman che, grazie al lavoro realizzato presso una clinica per la salute mentale, la Mobile Mental Health Clinic (Iowa), dal neuropsichiatra Samuel T. Orton (1879-1948), hanno elaborato una nuova modalità di alfabetizzazione divenuta poi, negli ultimi decenni del Novecento, lo Slingerland Approach applicato oggi a classe intera.

Grazie al lavoro di ricerca di Orton, che ha aperto le porte agli studi sulla dislessia, è stato possibile rilevare che all'origine del disturbo esiste un malfunzionamento dei due emisferi cerebrali, a causa del quale il bambino, per comprendere e memorizzare le informazioni, necessita di una modalità differente, strutturata e sequenziale di presentazione degli stimoli, affinché possano essere compensate le lacune fonologiche legate al disturbo mediante le aree cerebrali

Si desidera segnalare che i medesimi autori nell'anno 2022 hanno pubblicato un articolo per la rivista *DIS* edita dal Centro Studi Erickson (Mastropasqua, Tonegato, Restiglian 2022) il quale, considerando i medesimi dati che verranno approfonditi nella presente pubblicazione, apre un ragionamento teorico sullo Slingerland Approach con specifico riferimento allo sviluppo delle funzioni esecutive.

1 I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono disturbi del neurosviluppo che si riferiscono a difficoltà persistenti nell'apprendimento e nell'uso di abilità accademiche relative a lettura, ortografia, scrittura e matematica (APA 2014).

2 Con riferimento alla teoria delle intelligenze multiple proposta da Howard Gardner nel 1983. Le intelligenze, organizzate in modo indipendente e impermeabili le une dalle altre, pur non essendolo rispetto al mondo esterno, sono nove: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestesica, intrapersonale e interpersonale. A queste, nel 1999, si aggiunsero l'intelligenza naturalistica e l'intelligenza esistenziale.

forti. In particolare, il metodo Slingerland lavora sull'attivazione simultanea dei canali visivo, uditivo e cinestesico.

Ogni alunno, grazie a questa modalità di insegnamento, è dunque in grado di compiere una scelta spontanea del canale sensoriale più idoneo alle sue forze percettive, il quale entra in interazione con gli altri attraverso le aree associative cerebrali, compensando in questo modo i punti di debolezza. La metacognizione rappresenta un ulteriore elemento centrale nell'applicazione del metodo studiato e, insieme ai principi già elencati, rende l'alunno pienamente consapevole e partecipe del proprio processo di apprendimento.

A supporto dei dati empirici è stato svolto uno studio di caso in una scuola speciale per bambini dislessici della contea di Alameda, nella cittadina di Newark, in California.

2 Elementi teorici di base: lo Slingerland Approach

Insieme ai passaggi storici e culturali che hanno portato al susseguirsi, nel corso degli anni, di differenti concezioni di mente e di apprendimento, sono mutate anche le condizioni di insegnamento e la considerazione del soggetto che apprende, con un'evoluzione da soggetto passivo a soggetto partecipante. L'approccio socioculturale a cui si è giunti alla fine del secolo scorso ha superato i paradigmi comportamentista e cognitivista, ponendo in luce la complessità della mente che impara, per i suoi meccanismi interni e nella sua relazione con l'ambiente esterno (Cisotto 2005). Anziché parlare di 'mente' si è iniziato dunque a parlare di 'menti' e a sostenere l'idea che l'acquisizione di nuovo sapere non avviene se non attivando un processo dialogico e una sintonizzazione attiva tra soggetto che impara ed ambiente esterno (Bachtin 1981; Resnick 1995). Intanto, i passi compiuti dalla neuropsicologia e dalle neuroscienze (Bear, Connors, Paradiso 2016; Vicari, Caselli 2017) hanno permesso di studiare in modo sempre più approfondito i meccanismi cerebrali di neurosviluppo e la struttura del cervello umano, la cui plasticità rappresenta un elemento determinante per l'apprendimento del soggetto in età evolutiva.

Il sistema nervoso centrale, fulcro di ogni nostro apprendimento, si caratterizza infatti per la *neuro-plasticità*, la capacità biologica di maturare e modificarsi, sia per funzionalità che per struttura, in risposta all'esperienza compiuta dall'individuo. Si tratta di una caratteristica geneticamente presente nel nostro sistema nervoso, dipendente dall'esperienza e al massimo della sua espressione nel soggetto in età evolutiva: «la modificazione adattiva della trasmissione sinaptica tra neuroni (plasticità sinaptica) gioca un ruolo centrale per i processi di apprendimento e memoria» (Klinke et al. 2012, 837). Vicari e Caselli (2017) a questo riguardo ci dicono che le esperienze e gli stimoli precoci influenzano e determinano cambiamenti nello

sviluppo cerebrale, sia in termini strutturali che funzionali. Questo perché nei primi anni di vita la plasticità cerebrale e i circuiti neuronali mostrano il loro massimo potenziale e la maggiore sensibilità all'ambiente esterno. Gibb e Kolb (2017) aggiungono che stimoli e ambiente producono effetti diversi in relazione al tipo e all'intensità degli stimoli, alla regione e struttura cerebrale e in base al momento di sviluppo in cui l'interazione avviene.

Queste nuove prospettive hanno permesso, nel corso degli anni, di ripensare e innovare la didattica in classe, tenendo sempre maggiormente conto dell'influenza dell'ambiente esterno e della stimolazione sensoriale sull'apprendimento, il quale non è altro che il processo di acquisizione di nuovi modelli di comportamento, che avviene conseguentemente ad un'interazione con l'ambiente (Betti, Melli 2015), e grazie all'attivazione di specifiche aree cerebrali.

Se da un lato, dunque, l'apprendimento si basa sullo stile cognitivo dell'alunno, ossia la modalità di elaborazione dell'informazione, dall'altro lato l'informazione stessa si costruisce e prende forma attraverso i canali senso-percettivi, che hanno l'abilità di decodificare lo stimolo ambientale e rendere l'informazione comprensibile. Di conseguenza, a livello didattico si ritiene necessario differenziare le modalità di presentazione dell'input offerto al soggetto che apprende, con un'attenzione particolare al fatto che, affermare che un determinato input può produrre in studenti diversi differenti assetti e funzionamenti neuronali, non significa che questi non possano portare al medesimo risultato (Rivoltella 2012). Lo schema che segue **[fig. 1]** chiarifica visivamente quella che è l'integrazione tra gli stili cognitivi e i canali sensoriali che, attraverso un percorso di duplice elaborazione cognitiva, permette di compiere una lettura dell'informazione in entrata (input) e il raggiungimento di un risultato finale, una risposta (output) (Stella, Grandi 2011).

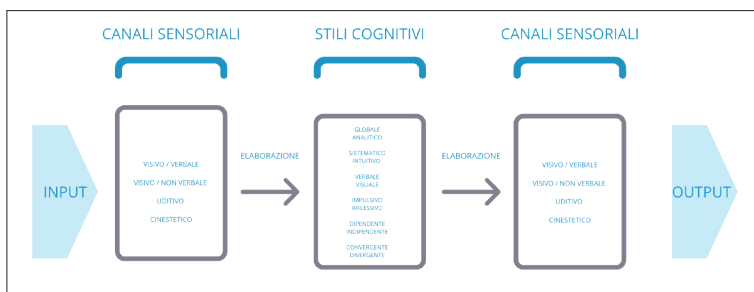



Figura 1 Elaborazione dell'informazione da input a output attraverso i canali sensoriali e gli stili cognitivi. Riadattamento dello schema di Stella e Grandi (2011) (Mastropasqua, Tonegato, Restiglian 2022)

2.1 Lo Slingerland Approach

Il metodo di alfabetizzazione linguistica Slingerland si considera una proposta metodologica che, tenendo conto dei fondamenti teorici esplicitati, si costruisce su due concetti fondamentali: intelligenza e multisensorialità. L'intelligenza flessibile del bambino, se correttamente incanalata, permette di sostenere le debolezze mediante i punti di forza, mentre la multisensorialità, che prevede l'attivazione di molteplici canali senso-percettivi, permette al soggetto di compensare i deficit che limitano il normale funzionamento di alcuni canali sensoriali e dei processi cognitivi, per favorire l'elaborazione dell'informazione da parte dei canali sensoriali attivi. Il punto chiave è dunque la stimolazione congiunta dei sensi uditivo, visivo e cinestesico, sia nell'osservazione dell'azione riprodotta da altri, sia nella percezione della propria attività, che permette l'attivazione di neuroni specifici e la conseguente compensazione di eventuali deficit (Slingerland 1996).

Il programma di insegnamento linguistico si suddivide in tre periodi: quello dedicato all'apprendimento delle lettere alfabetiche (*Learning to write*); il periodo dedicato all'approccio visivo (*Visual Approach*), finalizzato alla decodifica e dunque alla lettura autonoma, e quello dedicato all'approccio uditivo (*Auditory Approach*), che comprende anche l'approccio cinestesico ed è finalizzato allo spelling, e dunque alla scrittura autonoma. Ognuno dei tre momenti include la simultanea associazione di impressioni uditivo-visive-cinestesiche e fa parte del piano giornaliero elaborato dell'insegnante. Nel primo periodo l'insegnante si concentra sull'introduzione delle singole lettere dell'alfabeto, poiché le abilità di scrittura e lettura richiedono il saper associare e memorizzare automaticamente i dati provenienti dai canali sensoriali coinvolti. Il fine è quello di sostenere i bambini nei meccanismi di percezione e associazione messi in atto e rendere evidente l'interdipendenza dei canali uditivo, visivo e cinestesico. In questo modo, i dati percepiti dal canale stimolato sono spontaneamente associati agli altri due. All'interno dell'approccio visivo invece, lo stimolo iniziale, percepito dalla vista e successivamente trasmesso, dal canale sensoriale visivo, alla corteccia cerebrale, permette di associare simultaneamente la forma delle lettere, e successivamente delle parole, al loro suono e poi al loro significato. Questo avviene perché, nel momento in cui lo studente traccia la forma della lettera, è chiamato anche a coordinare il movimento dell'occhio e quello della mano. Infine, nell'approccio uditivo-cinestesico lo stimolo iniziale, percepito dall'udito e trasmesso alla corteccia cerebrale dal canale sensoriale uditivo, permette di associare simultaneamente ciò che viene sentito sia al modello grafico che a quello motorio e al suono si legano veste grafica e sequenza motoria. Il piano giornaliero di lavoro si struttura quindi tenendo conto dei tre canali sensoriali coinvolti e «la sostanziale differenza tra le attività è nella forma

EL.LE 12, 1, 2023, 29-58 | e-ISSN 2280-6792

di accesso dell'input, quindi nella modalità di somministrazione dello stimolo» (Garnero 2003, 23). Il metodo Slingerland, ripetitivo, strutturato e sequenziale, lavora su un piano anche metacognitivo, sviluppando riflessione, padronanza nell'apprendimento e consapevolezza cognitiva. Risulta essere infatti il bambino stesso a individuare e compensare le sue abilità carenti, riflettendo sulle sue forze e debolezze (Mastropasqua, Tonegato, Restiglian 2022).

A riguardo del canale cinestesico è doveroso sottolineare che le attività proposte dal metodo riguardano stimolazioni motorie quali la scrittura in aria (*writing in the air*) e il ricalco di lettere con i polpastrelli e con il retro della matita **[figg. 2-4]**.

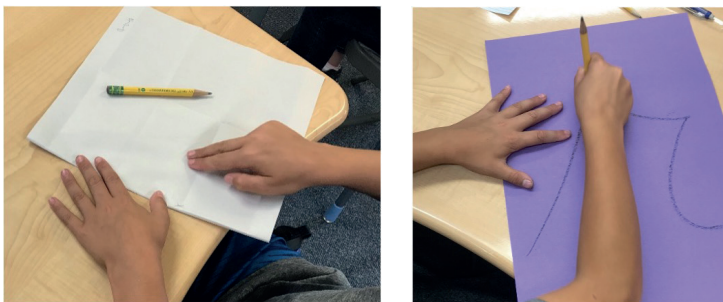



Figure 2-3 Bambini coinvolti in attività cinestesiche previste dal metodo Slingerland. Fotografie scattate dagli autori, 2019

Figura 4 Bambina coinvolta in attività cinestesiche di scrittura in aria (*writing in the air*) con utilizzo del tabellone a tasche. Fotografia scattata dagli autori, 2019

e-ISSN 2280-6792

3 Lo studio di caso a Newark (California)

Diversi studi svolti in contesto statunitense e con bambini con diagnosi di disturbo specifico di apprendimento dimostrano che lo Slingerland Approach permette di ottenere buoni risultati nell'apprendimento della letto-scrittura. I dati raccolti da McCulloch (1985), Wolf (1985) e Le Sanders Royal (1987) rivelano infatti un guadagno significativamente maggiore da parte di un gruppo sperimentale a cui è stato proposto un percorso di apprendimento mediante Slingerland Approach, rispetto al gruppo di controllo ad apprendimento tradizionale. I miglioramenti evidenziati sono associabili sia alla lettura che alle capacità linguistiche di decodifica, ortografia, fonetica, identificazione delle parole e comprensione di testi. Anche gli studi di East (1969), Wood (1976), Herman (1972), Gibson et al. (1973) hanno riportato risultati che dimostrano il successo dello Slingerland Approach nell'apprendimento di bambini con DSA. L'efficacia del metodo viene confermata, più recentemente, anche da Breckinridge Davis (2011, 29), il quale afferma che lo Slingerland Approach si è «rivelato efficace nel soddisfare le esigenze didattiche degli studenti normodotati e di quelli con difficoltà di lettura».[3] In contesto italiano e con un gruppo di bambini dislessici italofoni, è stato realizzato da Garnero (2001) uno studio longitudinale i cui dati mostrano il netto miglioramento acquisito in tutte le prestazioni (lettura e confronto di grafemi, decisione lessicale, lettura e scrittura di parole e di non parole, correzioni omofone e dettato), a seguito di un training con il metodo Slingerland, in particolare di un'alunna di fine terza primaria con diagnosi di dislessia e compromissione ortografica severa (Mastropasqua, Tonegato, Restiglian 2022).

All'interno di questo orizzonte letterario e a partire dagli esiti delle ricerche svolte in passato, è stato progettato e realizzato uno studio di caso con l'obiettivo di indagare in profondità una realtà scolastica che prevede l'utilizzo esclusivo del metodo Slingerland come modalità di insegnamento e apprendimento della letto-scrittura.

3.1 Il disegno di ricerca

Lo studio di caso è stato realizzato presso l'istituzione scolastica Stellar Academy For Dyslexics (Newark, California) nell'agosto del 2019. Si tratta di un'indagine empirica il cui obiettivo è stato quello di approfondire un evento complesso all'interno di un contesto di vita reale (Yin 2009) mediante la realizzazione e applicazione di molteplici strumenti per la raccolta dei dati. Si è tentato, grazie ai prin-

3 Ove non diversamente indicato, tutte le traduzioni sono ad opera degli Autori.

cipi della ricerca su campo, di entrare in profondità nelle dinamiche specifiche del contesto scolastico, cercando di cogliere le sfumature anche non immediatamente rilevabili. Il lavoro sul campo, in cui il ricercatore si dedica ai soggetti e contesti che incontra è definito da Wolcott (1995, 66) come «una forma di indagine in cui si è personalmente immersi nelle attività in corso di un individuo o di un gruppo ai fini della ricerca». I partecipanti della ricerca sono stati i 26 alunni iscritti a Stellar Academy for Dyslexics, il dirigente scolastico, i 7 insegnanti della scuola, di cui 3 con formazione specifica per l'insegnamento Slingerland Approach, e le famiglie degli studenti.

Nello specifico, sono state indagate le seguenti domande di ricerca:

1. Il metodo Slingerland è realmente funzionale all'apprendimento della lettura e della scrittura?
2. In che modo l'allievo è coinvolto ad attivare i propri processi cognitivi in modo funzionale all'apprendimento della letto-scrittura?
3. È possibile estendere il metodo studiato a classe intera ed eterogenea?

Ed è stata posta la seguente ipotesi: i processi di insegnamento-apprendimento, differenziati per tipologia di stimolo fornito agli allievi e per canale sensoriale attivato, in relazione al profilo dell'alunno stesso, permettono di sostenere e garantire l'apprendimento di tutti gli alunni. Ogni studente, in relazione all'apprendimento della letto-scrittura, grazie alla didattica multisensoriale, è in grado di compiere una scelta spontanea del canale sensoriale più idoneo alle sue forze percettive e attivare la compensazione dei possibili deficit grazie ai collegamenti tra aree associative cerebrali.

Per quanto concerne gli strumenti di ricerca utilizzati per la raccolta dati, è stato proposto un questionario alle famiglie (tasso di risposta 38%) e uno agli insegnanti formati Slingerland Approach (tasso di risposta 100%), sono stati realizzati 5 mini-focus group con gli alunni e un focus group con gli insegnanti ed infine è stata svolta un'intervista semi-strutturata con il dirigente scolastico (cf. Allegati 1-4).

Gli strumenti di osservazione, tra i quali i sistemi di segni e categorie, i sistemi di codifica interattivi e tecniche narrative, le registrazioni aneddotiche e i diari di bordo, aventi ciascuno diverse finalità, uniti agli strumenti di ricerca e costruiti con tipologia sia diretta che sistemica, hanno permesso di concretizzare una modalità di analisi del contesto scolastico quanto più accurata possibile. Sono classificabili in tre macroaree: l'area relativa all'osservazione della lezione e delle componenti strutturali che la riguardano, l'area relativa alle interazioni tra pari e infine l'area relativa alla valutazione. Trasversalmente a queste tre aree è possibile collocare le fotografie e le videoregistrazioni.

e-ISSN 2280-6792

3.2 Stellar Academy for Dyslexics

Stellar Academy For Dyslexics è una scuola privata localizzata nella contea di Alameda, nella cittadina di Newark, in California. La scuola è nata nel 1988 come scuola speciale[4] e da anni prosegue nell'educazione di alunni con diagnosi di dislessia con l'obiettivo non solo di guidarli nell'apprendimento ma anche di garantire un reinserimento nelle scuole tradizionali in un periodo di tempo che va dai due ai quattro anni. La popolazione scolastica al momento della raccolta dei dati era di 26 alunni (12 femmine, 14 maschi) appartenenti a gradi scolastici che vanno dal secondo all'ottavo, corrispondenti rispettivamente alle classi dalla seconda scuola primaria alla terza scuola secondaria di primo grado del sistema scolastico italiano, ossia dai 7 ai 14 anni di età. È importante sottolineare che esclusivamente bambini con diagnosi di dislessia eseguita da un esperto Slingerland mediante *Slingerland Screening Test*[5] hanno accesso alla scuola. Il test, elaborato e coerente con la metodologia Slingerland, non solo permette di ottenere un profilo cognitivo di apprendimento dell'alunno, ma rappresenta anche la modalità attraverso cui avviene la suddivisione degli studenti in livelli di abilità nelle diverse discipline scolastiche.

4 Risultati della ricerca

4.1 Analisi dei dati

Dichiarare che l'analisi dei dati è assoggettabile ad un'azione di codifica significa, in altre parole, affermare che l'analisi procede per categorie entro cui i dati sono inseriti e interpretati. Secondo Seidman (1998, 780) il *coding* – ossia l'operazione di codifica, per cui i dati vengono codificati e categorizzati – non è altro che lo sforzo di «analizzare gli estratti delle trascrizioni e porli in categorie». I dati sono stati, dunque, analizzati con specifica attenzione agli elementi comuni

4 «Struttura che fornisce un'istruzione mirata e personalizzata per i bambini con disabilità o altri svantaggi che non sono preparati a far fronte alle esigenze intellettuali e sociali in contesti scolastici regolari» (APA 2015, s.v. «special school»).

5 Lo *Slingerland Screening Test* ha lo scopo di valutare le abilità linguistiche del bambino che ha un'intelligenza nella media o superiore ma presenta difficoltà di elaborazione ed espressione del linguaggio nelle componenti visive, uditive e/o cinestetiche, aspetto che indica la presenza di un disturbo specifico di apprendimento. Il test, suddiviso in 4 livelli di difficoltà differenti, identifica le aree deficitarie rispetto all'espressione o ricezione linguistica del bambino mediante esercizi lessicali, fonetici, grammaticali, morfosintattici e di comprensione del testo. Esiste inoltre un test, denominato *Pre-Readers Test*, che è possibile somministrare a bambini in età infantile che non hanno ancora avuto un approccio con l'insegnamento formale della lingua. Questo test prevede esercizi di abbinamento, memorizzazione, riproduzione o individuazione di lettere e simboli.

emersi attraverso l'applicazione dei differenti strumenti e mediante la strutturazione di categorie specifiche in risposta alle domande di ricerca. In particolare, queste ultime sono state organizzate per soggetti coinvolti, ogni domanda elaborata in fase di progettazione è stata indagata su base intersoggettiva e cioè attraverso lo sguardo trifocale – triangolazione delle fonti – di insegnanti, alunni e genitori, rendendo evidenti, oltre che le frequenze, le connessioni tra i punti di vista.

L'analisi dei dati qualitativi testuali – i diari di bordo quotidianamente redatti dai ricercatori, la trascrizione fedele di interviste e focus group, le domande a risposta aperta dei due questionari realizzati e somministrati ai soggetti partecipanti – è stata realizzata per mezzo del software *Atlas.ti* (ver. 8), che ha permesso di individuare frequenze e correlazioni.

Nell'economia del presente articolo, vengono riportati complessivamente, e in modo sintetico, i dati che si riferiscono a ciascun codice analizzato. Saranno invece tralasciati alcuni aspetti specifici emersi durante la realizzazione della ricerca.

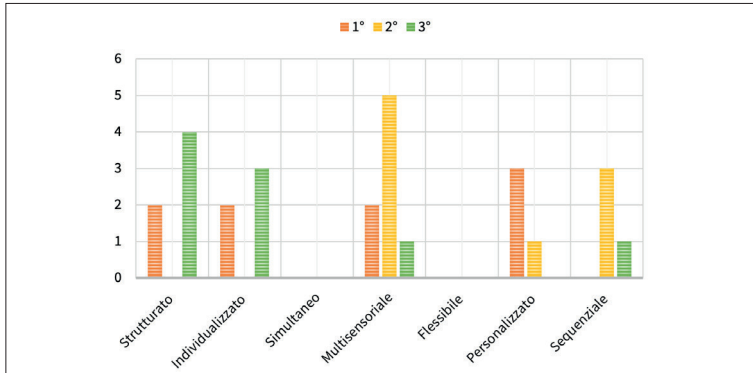
Domanda di ricerca 1

La prima domanda – il metodo Slingerland è realmente funzionale all'apprendimento della lettura e della scrittura? – è stata analizzata secondo tre prospettive differenti e sono stati individuati i seguenti codici per l'analisi ed elaborazione dei dati:

1. L'interesse rispetto alla scuola e la scelta consapevole di questa come ente formativo per la propria e altrui formazione personale e di apprendimento, sono stati analizzati utilizzando i codici espressione *Awareness of Dyslexia* e *Slingerland Approach Focus*.
2. Quanto espresso dagli alunni rispetto alle realtà scolastiche pubbliche frequentate in precedenza è stato analizzato con il codice *Schools Comparison*.
3. I progressi ottenuti dagli alunni sono stati analizzati con il codice *Learning Progress*, relativo ai progressi nell'apprendimento propri o altrui.
4. La percezione dell'allievo rispetto al proprio futuro scolastico è stata analizzata con il codice *Future School Perspectives*.

La quasi totalità dei genitori (9/10) che hanno risposto al questionario afferma di conoscere bene o molto bene il metodo Slingerland (punteggio medio 3,4/5) e che questo garantisce e sostiene l'apprendimento degli alunni, specialmente di quelli con difficoltà di apprendimento. Ritengono inoltre che, come evidenziato dal grafico **[graf. 1]**, le peculiarità del metodo maggiormente importanti siano la multi-

sensorialità (8/9), la strutturalità (6/9) e il fatto che il metodo sia individualizzato (5/9).

Grafico 1 Percezioni genitoriali rispetto all'importanza delle caratteristiche del metodo Slingerland

Considerando invece quando affermato dagli alunni in sede di focus group, essi nel 50% delle affermazioni (attribuibili in particolar modo agli alunni di età dai 9 ai 12 anni) dimostrano consapevolezza delle loro difficoltà di apprendimento (*Awareness of Dyslexia*). Per quanto concerne invece la percezione dell'alunno rispetto alla reale efficacia del metodo Slingerland (*Learning Progress*), in 44 espressioni differenti essi hanno evidenziato i loro progressi nell'apprendimento, in diverse discipline e nello specifico del processo di lettura e scrittura. 8 alunni sul totale dei 10 intervistati appartenenti al grado scolastico maggiore affermano inoltre che i propri progressi in lettura e scrittura si sono compiuti successivamente all'iscrizione nella realtà scolastica attuale. Un totale di 60 affermazioni degli alunni è stato codificato all'interno del codice di analisi *Schools Comparison* – relativo alla comparazione tra scuole differenti. Questa modalità di descrizione da parte degli alunni è stata rilevata come elemento di consapevolezza rispetto alla realtà scolastica attualmente frequentata e al proprio percorso formativo generale. In particolare, quasi la totalità (58/61) delle affermazioni degli alunni relative alla scuola frequentata precedentemente ne evidenzia aspetti negativi o carenti, e queste affermazioni si caratterizzano come elementi significativi per sottolineare alcuni aspetti positivi della scuola frequentata attualmente. Il grafico sottostante le raccoglie e categorizza **[graf. 2]**.

Le 58 espressioni analizzate sono riconducibili a 22 dei soggetti intervistati sul totale dei 24.

e-ISSN 2280-6792

Grafico 2 Espressioni di confronto tra scuole da parte degli studenti

Gradi scolastici 2-3 | Gradi scolastici 4-5-6 | Gradi scolastici 7-8

Espressione di sensazione positiva nella realtà scolastica attuale rispetto alla precedente o sensazione di fallimento nella realtà scolastica precedente

Preferenza della scuola attuale per caratteristiche relative all'organizzazione del gruppo di pari

Preferenza della scuola attuale per caratteristiche relative alla richiesta agli studenti o ai limiti posti dagli insegnanti

Preferenza della scuola attuale per i contenuti insegnati, le modalità di insegnamento o per il livello di difficoltà di questi, con preciso riferimento alla lettura e alla scrittura

0 2 4 6 8 10 12 14 16 18

Riteniamo necessario aggiungere due elementi di specificazione rispetto ai dati riportati in figura. La categoria «preferenza della scuola attuale per caratteristiche relative alla richiesta agli studenti o ai limiti posti dagli insegnanti» fa riferimento alle espressioni degli alunni che affermano di avere meno restrizioni e una richiesta più idonea alle loro capacità nella scuola attualmente frequentata. La categoria «preferenza della scuola attuale per caratteristiche relative all'organizzazione del gruppo di pari» fa riferimento invece a espressioni in cui gli studenti affermano di sentirsi meglio in una scuola e in classi formate da un numero ridotto di alunni. Inoltre, percepiscono positivamente il relazionarsi con altri studenti dislessici che, potendo comprendere le loro difficoltà, non li fanno sentire giudicati o a disagio.

Per quanto concerne le prospettive future (*Future School Perspectives*) degli studenti frequentanti i gradi 7 e 8, dall'analisi dei dati si evince l'interesse, per ciascun studente uscente, di investire sul proprio futuro, sia scolastico che lavorativo. 8 studenti sul totale dei 10 intervistati esprimono il desiderio di frequentare anche l'università, una volta terminata la scuola secondaria di secondo grado.

Insegnanti e dirigente scolastico confermano, mediante espressioni verbali, le molteplici prospettive future degli studenti una volta terminato il percorso presso Stellar Academy, scuola speciale che, lo ricordiamo, ha un obiettivo di reinserimento nel mondo scolastico pubblico.

Dal punto di vista degli insegnanti con formazione Slingerland e del dirigente scolastico, è stato possibile analizzare 9 espressioni differenti riferibili al codice relativo ai progressi nell'apprendimento (*Learning Progress*). All'unanimità i soggetti concordano su evidenti progressi disciplinari degli alunni. Affermano inoltre che gli studenti sono maggiormente consapevoli e fiduciosi delle loro capacità e aggiungono, a questo riguardo, che sperimentare il successo è ciò che rende gli alunni sia socialmente che emotivamente realizzati. La sperimentazione del successo, affermano, rappresenta il punto di partenza per migliorare qualsiasi aspetto dell'apprendimento disciplinare, nonché la stessa motivazione all'apprendimento del metodo.

Un ulteriore elemento considerato per rispondere alla prima domanda di ricerca sono le espressioni degli insegnanti codificate attraverso il codice *Slingerland Approach Focus*, relativo alle caratteristiche del metodo Slingerland funzionali all'apprendimento degli studenti. Sono state codificate 45 espressioni, la totalità delle quali pone in luce elementi fondamentali del metodo. Il «riordino cognitivo» ottenuto per combinazione dei tre canali sensoriali stimolati, la ripetitività, la sequenzialità, la metodicità e la consapevolezza cognitiva – ovvero la metacognizione. Inoltre, la strutturalità e prevedibilità delle lezioni sono ulteriori elementi che permettono agli alunni la massima concentrazione e un uso appropriato delle funzioni esecutive. La totalità degli insegnanti rispondenti al questionario afferma che, in una scala da 1 a 5, dove 1 significa 'per nulla valido' e 5 significa 'estremamente valido', il metodo Slingerland sia un metodo di insegnamento estremamente valido.

Rispetto ai punti di forza del metodo gli insegnanti evidenziano: la multisensorialità, la strutturalità, la sequenzialità e la simultaneità del metodo. Rispetto invece ai punti di debolezza sono segnalate la difficoltà nella personalizzazione e individualizzazione del lavoro, che richiede una conoscenza approfondita del profilo cognitivo dello studente, e l'eventualità in cui un alunno, non adeguatamente sostenuto nell'apprendimento, proceda lentamente rispetto alle sue potenzialità.

e-ISSN 2280-6792

Domanda di ricerca 2

La seconda domanda di ricerca – in che modo l'allievo è coinvolto ad attivare i propri processi cognitivi in modo funzionale all'apprendimento della letto-scrittura? – è stata invece analizzata dal punto di vista degli insegnanti e degli alunni e i codici alla base dell'interpretazione dei dati sono:

1. L'analisi delle espressioni spontanee dei soggetti, quali commenti o sensazioni rispetto all'apprendimento si è compiuta utilizzando il codice *Personal Comments/Feelings*.
2. I feedback valutativi forniti al soggetto in fase di apprendimento e l'atteggiamento degli alunni in caso di errore sono stati analizzati con il codice *Evaluative Feedback*.
3. La consapevolezza dei processi di insegnamento-apprendimento, elemento che denota il coinvolgimento dell'allievo rispetto alla sua passività nell'apprendimento, è stata analizzata con il codice *Learning Process Awareness*.

I dati analizzati per rispondere alla seconda domanda di ricerca riguardano il punto di vista degli insegnanti e degli alunni. Dalla prospettiva degli studenti sono state considerate 48 espressioni codificate come espressioni spontanee dei soggetti, quali commenti o sensazioni rispetto all'apprendimento della lettura e della scrittura (*Personal Comments/Feelings*). Queste espressioni, opportunamente analizzate e raccolte nel grafico riportato in seguito **[graf. 3]**, hanno permesso di comprendere la reale prospettiva degli alunni rispetto alla realtà scolastica frequentata e al metodo di apprendimento utilizzato, in quanto si tratta di frasi pronunciate liberamente all'interno di un dialogo non guidato. I commenti sono attribuibili alla totalità dei soggetti intervistati.

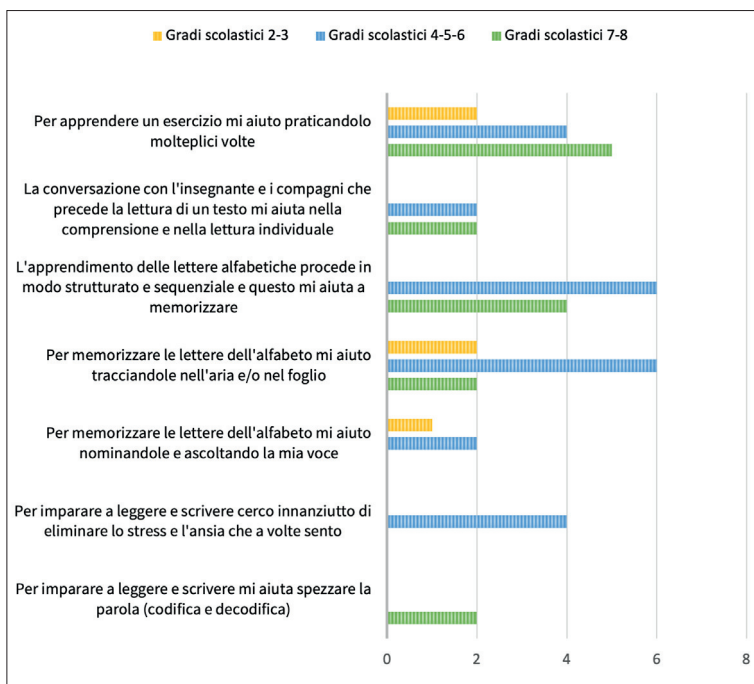
Grafico 3 Commenti e sensazioni spontanee degli studenti dei gradi scolastici dal secondo all'ottavo

Imparare a leggere è difficile o è stato difficile in passato
Imparare a leggere è facile o è stato facile in passato
Imparare a scrivere è difficile o è stato difficle in passato
Imparare a scrivere è facile o è stato facile in passato
Imparare le lettere dell'alfabeto è facile o è stato facile in passato
Srivere nell'aria è strano o è stato strano in passato
Scrivere nell'aria mi ha autato a memorizzare le lettere e nel processo di lettura e scrittura
10
3
13
7
4
5
6

A precisione del grafico sopra riportato è utile specificare che 8 studenti hanno sostenuto l'idea che l'apprendimento della lettura e scrittura è stato difficile in passato ma è divenuto più facile nel momento in cui è stato loro insegnato in modo differente. Inoltre, 7 studenti dei gradi scolastici più avanzati chiarificano attraverso commenti spontanei che Slingerland ha agevolato l'apprendimento della lettura e della scrittura, che inizialmente risultava molto più complesso. 2 studenti del quinto grado scolastico affermano invece di aver bisogno di un allenamento maggiore con gli esercizi previsti dal metodo Slingerland. 6 studenti riconoscono di «sentirsi meglio» rispetto al passato, facendo riferimento alla sensazione di comprensione da parte degli insegnanti e al successo nell'apprendimento.

Per quanto concerne invece l'analisi dei feedback valutativi (*Evaluative Feedback*) forniti al soggetto in fase di apprendimento sono state analizzate un totale di 15 espressioni, riassumibili affermando che gli studenti, pur dichiarando di provare disagio di fronte ad un errore compiuto, riconoscono che è possibile migliorare il proprio apprendimento e che la scuola in cui si trovano li aiuta in questo percorso. Per i docenti gli errori compiuti dagli studenti rappresentano invece il punto di partenza per la programmazione del piano di lavoro giornaliero.

L'ultimo elemento considerato dal punto di vista degli studenti per rispondere alla seconda domanda di ricerca è la consapevolezza di questi ultimi rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento (*Learning Process Awareness*). Attraverso l'analisi delle risposte sono state codificate 43 espressioni che fanno emergere sia la consapevolezza, da parte dell'alunno, dei processi di apprendimento, sia il suo coinvolgimento emotivo e nelle attività didattiche, elemento in antitesi alla sua passività. Le espressioni sono state raccolte e schematizzate nel grafico in figura **[graf. 4]** e si riferiscono a tutti i soggetti intervistati.

Grafico 4 Espressioni di consapevolezza del processo di apprendimento da parte degli alunni

È importante evidenziare che 10 studenti sul totale di 24 esprimono l'importanza di tracciare le lettere nell'aria o nel foglio e, più in generale, 10 su 24 sottolineano l'importanza di imparare attraverso un metodo strutturato e ripetitivo. Inoltre, 11 studenti su 24 evidenziano l'importanza della pratica nell'apprendimento.

Gli insegnanti a questo riguardo sostengono che il processo di apprendimento previsto dal metodo Slingerland richiede un costante impegno e coinvolgimento da parte dell'allievo. Inoltre, poiché la natura del metodo è multisensoriale, gli alunni non possono in nessuna occasione rimanere silenti o passivi, e risultano fisicamente e psicologicamente coinvolti in Slingerland attraverso l'ascolto, la visione, la verbalizzazione e il movimento delle braccia.

Domanda di ricerca 3

La terza domanda di ricerca – è possibile estendere il metodo studiato a classe intera ed eterogenea? – è stata invece approfondita attraverso l'analisi dei dati ricavati dall'intervista realizzata con gli insegnanti e il dirigente, dai dati raccolti con i questionari compilati dagli insegnanti, con particolare riguardo a individualizzazione, tempi, costi e modalità di applicazione del metodo stesso, e mediante l'osservazione dell'attuazione del metodo in classe. Obiettivo principale della domanda è quello di comprendere se, anche nel contesto scolastico italiano, dove sono presenti quasi esclusivamente classi eterogenee per abilità e competenze, lo Slingerland Approach rappresenti una valida alternativa di insegnamento della lettura e della scrittura. I codici individuati per l'analisi dei dati sono:

1. Gli elementi che riguardano l'efficacia del metodo con alunni eterogenei all'interno di una classe unica sono stati analizzati utilizzando il codice *Efficiency*.
2. Le caratteristiche specifiche del metodo Slingerland, che potrebbero risultare punti di vantaggio o svantaggio rispetto all'applicabilità del metodo a classe intera ed eterogenea, sono state invece analizzate utilizzando il codice *Slingerland Approach Focus*. In questo caso è data particolare attenzione ad elementi quali costi, spazi, tempi e formazione dell'insegnante.

Le 12 espressioni analizzate, pronunciate dagli insegnanti e dal dirigente scolastico, e riguardanti la specifica efficacia (*Efficiency*) del metodo, chiarificano che lo Slingerland Approach nasce per essere applicato a classe intera ed eterogenea, anche con bambini che non necessariamente presentano difficoltà di apprendimento. Le attività prevedono infatti che ci sia una classe a rispondere e che l'apprendimento avvenga in un gruppo sufficientemente numeroso di alunni, poiché i feedback che indirettamente e in modo continuo vengono presentati al singolo giungono dal gruppo che risponde agli stimoli mettendo in atto una precisa sequenza di movimenti oculo-verbali-cinestesici.

Dall'analisi dei dati raccolti mediante il questionario, 2 insegnanti su 3 affermano che il metodo è efficace con qualsiasi alunno, 1 insegnante afferma invece che il metodo è maggiormente adatto a studenti con dislessia o altre difficoltà di apprendimento.

La tabella che segue riassume la frequenza di espressioni pronunciate da alunni ed insegnanti codificate per ciascuno dei codici individuati **[tab. 1]**.

Tabella 1 Numero di espressione codificate per ogni codice individuato

Codice	Nr. espressioni pronunciate dagli alunni	Nr. espressioni pronunciate da insegnanti e Dirigente Scolastico
Awareness of Dyslexia	12	-
Schools Comparison	60	-
Learning Progress	44	9
Future School Perspectives	10	6
Personal Comments/Feelings	48	-
Evaluative Feedback	4	11
Learning Process Awareness	43	-
Slingerland Approach Focus	-	45
Efficiency	-	12

4.2 Discussione

Al termine dell'analisi dei dati raccolti e condivisi rispetto ai tre punti di vista differenti – genitori, studenti ed insegnanti – è possibile trarre alcune conclusioni utili a rispondere alla *domanda di ricerca 1*.

L'analisi dei dati raccolti mediante il questionario proposto alle famiglie degli alunni dimostra consapevolezza, da parte dei genitori, delle motivazioni che hanno condotto alla scelta scolastica effettuata conseguentemente alla manifestazione delle difficoltà di apprendimento da parte del bambino. I genitori affermano inoltre di possedere una conoscenza abbastanza approfondita del metodo Slingerland, sono soddisfatti della scelta scolastica e considerano questa realtà migliore delle scuole pubbliche precedentemente frequentate, sia per modalità di insegnamento che per caratteristiche dell'ambiente di apprendimento. È interessante notare come tutte le famiglie abbiano selezionato l'elemento della multisensorialità come una caratteristica fondamentale nell'applicazione del metodo. Una ricerca realizzata da Ballesteros e Royal (1981) all'interno di un contesto scolastico di scuola dell'infanzia e primaria di San Diego (CA) nel quale è stato implementato lo Slingerland Approach avvalora quanto riscontrato affermando che, in quel contesto, i genitori sono stati e sono una forza influente nello sviluppo del programma, e per questo sono parte del benessere dell'intera comunità scolastica.

L'analisi dei focus group realizzati con gli alunni rende evidente invece la loro consapevolezza sia delle difficoltà di apprendimento che dei progressi scolastici ottenuti mediante l'apprendimento con il metodo Slingerland. Evidenziano frequentemente i loro fallimenti passati ed esprimono la loro preferenza per la scuola attualmente frequentata rispetto alla precedente. A ragione della preferenza gli alunni sottolineano i contenuti insegnati, le modalità di insegnamento e il livello di difficoltà delle lezioni. Inoltre, essi dimostrano

di possedere autostima e prospettive scolastiche future valide e diversificate. Gli studenti dei gradi scolastici superiori riconoscono le proprie strategie di apprendimento e sanno identificare e narrare le loro preoccupazioni, aspettative o desideri futuri.

Gli insegnanti, infine, segnalano i notevoli progressi degli studenti e l'opportunità, per questi ultimi, di poter desiderare qualsiasi tipo di futuro scolastico e lavorativo. Questo a ragione del fatto che i bambini hanno imparato a difendere sé stessi e hanno compreso le proprie strategie di apprendimento, non convivono con il senso di fallimento e possiedono, contrariamente, il desiderio di imparare e la consapevolezza del sé. Il lavoro metacognitivo, fondamento del metodo applicato, permette ai bambini di acquisire le proprie strategie di apprendimento e insegna loro ad applicarle anche in ogni contesto futuro. Insegnanti e dirigente scolastico evidenziano inoltre, tra le caratteristiche fondamentali del metodo Slingerland, la sequenzialità, la multisensorialità, la ripetitività, la prevedibilità e la metodicità, sostenendo che, a ragione di queste caratteristiche, il metodo adottato per l'insegnamento della lettura e della scrittura si adatta al modo di apprendere dei bambini e permette loro di acquisire consapevolezza del processo di apprendimento e strategie utili non solo in tutte le discipline ma per la vita. Inoltre, permette loro di vivere il successo, fondamento della motivazione all'apprendimento. A questo riguardo Slingerland chiarisce che il metodo non prevede alcuna forma di motivazione estrinseca o strutturata, in quanto la motivazione è strettamente connessa al successo sperimentato dal bambino con l'apprendimento. Si tratta infatti di un processo che si autoalimenta con l'avanzare delle capacità che il bambino stesso può riconoscere in se stesso. «Questa stessa forza motivazionale auto-generativa, di solito riguarda anche il desiderio di cambiamento nelle attitudini, nel comportamento e nella personalità» (Slingerland 1974, 6).

Fatte queste considerazioni, è possibile rispondere alla prima domanda di ricerca affermando che il metodo Slingerland risulta funzionale all'apprendimento.

La *domanda di ricerca 2*, che pone invece lo sguardo sul coinvolgimento del bambino che impara, ha visto l'unione di due sguardi differenti: quello degli studenti e quello degli insegnanti.

Gli alunni, rispetto all'applicazione del metodo Slingerland, risultano coinvolti e consapevoli. Infatti, sono chiamati ad attivare i processi cognitivi e i propri meccanismi senso-percettivi in modo funzionale all'apprendimento, attraverso le modalità di lavoro messe in atto quotidianamente da parte dell'insegnante. Svolgono l'esercizio anche quando lo guida un compagno e lavorano sull'interdipendenza dei propri sensi, grazie all'ascolto, alla visione, alla verbalizzazione e al movimento. Essi dimostrano inoltre di conoscere le modalità di apprendimento del processo di lettura e scrittura e di saper esprimere una preferenza per alcune componenti rispetto ad altre.

e-ISSN 2280-6792

Commentano in modo spontaneo il proprio percorso di apprendimento facendo emergere i sentimenti provati di fronte a successi e fallimenti incontrati nel percorso scolastico passato e attuale. Per quanto concerne l'aspetto valutativo, possiedono un atteggiamento per lo più positivo di fronte ad un errore compiuto e lo stesso atteggiamento dell'insegnante è quello di fornire feedback valutativi che aiutano lo studente ad accettare positivamente le proprie difficoltà. Agli alunni sono dunque forniti gli strumenti necessari per imparare le procedure cognitive per svolgere un'attività, con focus sul processo anziché sul prodotto e mediante l'attivazione di processi metacognitivi.

In risposta alla domanda di ricerca 2, è possibile affermare che il bambino che apprende con il metodo Slingerland è senza dubbio coinvolto, sia cognitivamente che emotivamente e per quanto concerne la stimolazione senso-percettiva, nel processo di apprendimento.

In merito alla *domanda di ricerca 3*, alla cui risposta si è giunti mediante la rilevazione di opinioni da parte di insegnanti e dirigente scolastico e grazie all'osservazione dell'applicazione del metodo in classe, possiamo invece affermare che il metodo Slingerland è potenzialmente estendibile, nonostante sia presente qualche limitazione, a classe intera ed eterogenea per abilità, capacità e stili cognitivi. Gli aspetti limitanti riguardano innanzitutto l'onerosa formazione richiesta all'insegnante, fornita dallo stesso Slingerland Literacy Institute[6] e impegnativa a livello sia di tempo che di investimento economico. Inoltre, all'insegnante sono richieste molteplici competenze non immediatamente acquisibili. Egli dev'essere paziente, persistente, intelligente, compassionevole, positivo, flessibile, e deve avere la capacità di comprendere le difficoltà dello studente e i suoi bisogni. Partendo da questi ultimi deve possedere la capacità di strutturare un piano di lezione personalizzato e la buona volontà di continuare nel processo di apprendimento anche qualora si presentassero insuccessi frequenti. La personalizzazione deve avvenire in modo costante, all'interno di un ambiente di apprendimento non generico, ma adatto alle possibili difficoltà degli studenti.

L'applicazione del metodo richiede inoltre al docente non solo la capacità di adattare il livello di difficoltà dell'esercizio, ma anche l'abilità di riconoscere le difficoltà dell'alunno e attrezzarsi con gli strumenti a disposizione per apportare miglioramenti al processo di insegnamento e apprendimento. Infine, oneroso risulta anche il carico cognitivo richiesto agli alunni per approcciarsi all'apprendimento della letto-scrittura con un metodo di lavoro rigoroso e strutturato. I tempi dell'apprendimento, benché si giunga poi a risultati approfonditi, *lifelong* e trasversali a qualsiasi disciplina, risultano in un primo momento estesi rispetto ad un metodo di apprendimento tradizionale

6 https://www.slingerland.org.

ed è richiesta a chi impara notevole perseveranza nella pratica, talvolta in esercizi che risultano essere ripetitivi.

Concludendo, è possibile rispondere alla terza domanda di ricerca affermando che il metodo Slingerland, che nasce come proposta per la classe eterogenea e che basa le sue stesse attività sull'interazione tra tutti gli alunni presenti in classe, pur risultando adattabile a contesti scolastici tradizionali, mostra condizioni che lo rendono maggiormente conveniente al lavoro con un gruppo di bambini con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento: risulta infatti efficace nello sviscerare gli 'anelli più deboli' nei processi normali di apprendimento (Garnero 2001). I metodi tradizionali di insegnamento e apprendimento molto spesso, infatti, non tengono conto delle incongruenze e difficoltà linguistiche dell'italiano (pensiamo, per esempio, alla differenza di suono nella posizione di 'c' e 'g' all'interno delle parole), aspetti che i bambini senza difficoltà di apprendimento acquisiscono in maniera naturale ma talvolta molto critici per i bambini con DSA» (Mastropasqua, Tonegato, Restiglian 2022, 222) e degli aspetti carenti comunemente mostrati dai bambini con difficoltà di apprendimento, i quali interferiscono con il naturale progredire del processo di acquisizione delle competenze. Tra questi, i persistenti errori di omissioni, sostituzione, formulazione e ortografia; le difficoltà nella percezione visiva e nella memoria, nel riconoscimento di lettere, nelle inversioni e trasposizioni; il ritardo nell'acquisizione del linguaggio; le difficoltà nell'elaborazione uditiva, nell'ascolto, nel seguire le indicazioni e nell'autoesecuzione; la confusione nel tempo e nello spazio; la grafia confusa e/o illeggibile; la disorganizzazione e mancanza di struttura nel linguaggio orale e/o orale e i problemi di sequenza nel linguaggio orale[7] (Slingerland 1978).

Ciò che spesso accade, come sostiene Daloiso (2014) in relazione all'apprendimento delle lingue straniere ma estendibile a tutti gli apprendimenti, è allora l'adeguamento dei materiali e una semplificazione eccessiva dei contenuti, scelte che privano lo studente con DSA della possibilità di acquisire le stesse competenze dei compagni e aumentano la distanza con il resto della classe. Contrariamente a ciò, si ritiene invece utile procedere in linea con i principi della facilitazione, laddove facilitare non significa fare sconti o esonerare

7 Le caratteristiche descritte si riferiscono a profili di bambini con difficoltà di apprendimento anglofoni. Si ritiene importante evidenziare, a questo riguardo, che lingue ad ortografia opaca, come l'inglese, e lingue ad ortografia trasparente, come l'italiano, presentano un diverso grado di difficoltà per gli studenti con difficoltà di apprendimento. Nel primo caso, infatti, le difficoltà risultano più evidenti che nel secondo. La diversa incidenza percentuale della dislessia in merito alla distribuzione geografica sembra confermare l'ipotesi secondo la quale la dislessia si manifesta in modo parzialmente diverso nelle varie lingue, a tal punto che un individuo può sperimentare dislessia in una lingua ma non in un'altra (Gronchi 2018).

e-ISSN 2280-6792

da attività o parti di essa, ridurre gli obiettivi o abbassare l'asticella della richiesta, ma fornire aiuti che portino a raggiungere, anche se con strategie e tempi diversi, gli obiettivi propri per ciascun livello di apprendimento: lo *scaffolding*[8] di cui ci parlano Wood, Bruner e Ross (1976).

In linea con questo,

> lo Slingerland Approach, procedendo innanzitutto al rinforzo delle acquisizioni meccaniche di base per poi poterle generalizzare e stabilizzare servendosi delle associazioni tra canali sensoriali, permette invece di giungere agli stadi di sviluppo di lettura e scrittura con consapevolezza dei meccanismi di apprendimento di base, aspetto che aiuta enormemente i bambini con DSA a superare le incongruenze presenti nel sistema linguistico. Questi ultimi potranno trarre allora vantaggio da un lavoro rigoroso, meticolosamente pensato per le difficoltà linguistiche, strutturato e puntuale. (Mastropasqua, Tonegato, Restiglian 2022, 222)

D'altra parte, i tempi necessari per raggiungere i risultati e lo sforzo cognitivo richiesto al bambino soprattutto in fase iniziale, per quanto conduca ad un apprendimento metalinguistico impagabile, come conferma uno studio di Wolf (1985), non risultano convenienti per un alunno che impara, più velocemente e con un dispendio minore di energie, con un metodo di insegnamento tradizionale.

A conclusione della discussione dei dati raccolti è possibile confermare l'ipotesi elaborata dal gruppo di ricercatori in fase di costruzione del disegno di ricerca e affermare che i processi di insegnamento-apprendimento, differenziati per tipologia di stimolo fornito agli allievi e per canale sensoriale attivato, in relazione al profilo dell'alunno stesso, permettono di sostenere e garantire l'apprendimento di tutti gli alunni. Ogni studente, in relazione all'apprendimento della letto-scrittura, grazie alla didattica multisensoriale, è in grado di compiere una scelta spontanea del canale sensoriale più idoneo alle sue forze percettive e attivare la compensazione dei possibili deficit grazie ai collegamenti tra aree associative cerebrali.

8 Termine utilizzato per indicare il processo che consente a un bambino o a un principiante di risolvere un problema, svolgere un compito o raggiungere un obiettivo che sarebbe al di là dei suoi sforzi, grazie all'aiuto che gli viene fornito. Il termine deriva dalla parola inglese *scaffold*, che significa 'impalcatura'. Con riferimento alla didattica si intende il sostegno, il supporto e la guida al processo di apprendimento dato dall'insegnante all'alunno o da un alunno a un suo pari e consiste essenzialmente nel 'controllo' di quegli elementi del compito che inizialmente sono al di là delle capacità dell'allievo, permettendogli così di concentrarsi e completare solo gli elementi che rientrano nella sua gamma di competenze (Wood, Bruner, Ross 1976).

e-ISSN 2280-6792

5 Conclusioni e Prospettive

Il nostro cervello è una macchina straordinaria, continuamente e in modo inarrestabile avvengono milioni di connessioni che sono causa di modifiche dei circuiti neuronali e che influenzano ciò che siamo e la nostra stessa personalità. Abbiamo compreso l'unicità di ogni bambino che comincia – per non interrompere mai – il suo percorso di apprendimento, e il doveroso, conseguente, bisogno, che l'insegnante non solo riconosca le caratteristiche del bambino ma che ne tenga conto nella scelta delle modalità per l'insegnamento formale. A questo si lega l'educazione multisensoriale e la necessità, che in presenza di disturbi specifici dell'apprendimento diviene dovere, di prediligere una modalità di insegnamento che tenga conto dei diversi canali di accesso dell'informazione da parte del mondo esterno nel bambino (Cornoldi, Zaccaria 2011). Il lavoro dei nostri sensi costituisce un'azione che favorisce le interconnessioni nel cervello, e ovunque vi siano interconnessioni avviene anche un processo di apprendimento e un successivo rimando nella memoria. I nostri canali sensoriali sono, di fatto, l'unica modalità di cui disponiamo per permettere l'ingresso e, a seguito di un'elaborazione che coinvolge gli stili cognitivi, l'uscita dell'informazione (Stella, Grandi 2011). Se non ci adoperiamo per stimolare canali sensoriali differenti, allora i bambini con deficit non raggiungeranno i traguardi prefissati, poiché, a causa di compromissioni neurologiche, per loro (tra questi i bambini con DSA) non è indifferenziato il canale sensoriale di accesso dell'informazione (input) e necessitano invece di scegliere il canale preferenziale sulla base del profilo funzionale.

Il metodo Slingerland, che lavora sulla presentazione simultanea di stimoli che coinvolgono i canali percettivi e le associazioni tra loro, permette al bambino di operare una scelta spontanea del canale sensoriale di accesso privilegiato e dunque di compensare, grazie ai suoi punti di forza, le sue debolezze. Il nome, la forma e il suono della lettera sono distinti e integrati e l'apprendimento si basa sulla visione del segno, la costruzione di questo nell'aria con le dita e l'ascolto mediante ripetizione da parte del bambino del suono della singola unità (Garnero 2003).

Grazie a questo metodo, ma soprattutto grazie alla sua intelligenza, l'alunno riesce ad acquisire le abilità di lettura e scrittura, operando semplicemente una scelta sulla base del proprio stile di apprendimento. In questo percorso il bambino attiva consapevolmente i meccanismi necessari all'acquisizione delle abilità e riflette su quanto messo in atto per imparare: la metacognizione. Infatti,

> imparare attraverso un utilizzo consapevole delle informazioni ricevute dai propri canali sensoriali rappresenta una chiave per raggiungere i traguardi sperati e per farlo con consapevolezza dei

propri punti di forza e delle proprie difficoltà. (Mastropasqua, Tonegato, Restiglian 2022, 222)

Pertanto, l'insegnante, il cui impegno nell'applicazione del metodo è evidentemente riconoscibile, è chiamato ad insegnare ai bambini le strategie funzionali per tutta la vita, affinché attraverso la compensazione consapevole delle abilità deficitarie e l'acquisizione dei meccanismi mediante l'esperienza, possano ricostruire quanto appreso quando ne hanno nuovamente bisogno e in contesti differenti. Con speranza si guarda al traguardo finale: che un giorno, chi insegna, sia in grado di riconoscere ed enfatizzare le funzioni associative tra canali sensoriali per raggiungere i bisogni specifici individuali dei bambini (Slingerland 1974).

Bibliografia

Amoretti, G.; Morra, S.; Usai, M.C.; Viterbori, P. (2020). *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*. Roma: Carocci.

APA, American Psychiatric Association (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano; Cortina: Raffaello.

APA (2015). *APA Dictionary of Psychology*. 2nd ed. https://dictionary.apa.org/special-school.

Bachtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin, M. Holquist*. Austin: University of Texas Press.

Ballesteros, D.A.; Royal, N.L. (1981). «Slingerland-SLD Instruction as a Winning Voluntary Magnet Program». *Bulletin of the Orton Society*, 31, 199-211. https://doi.org/10.1007/bf02658611.

Bear, M.F.; Connors, B.W.; Paradiso, M.A. (2016). *Neuroscience: Exploring the Brain*. Philadelphia: Wolters Kluwer.

Betti, F.; Melli, G. (eds) (2015). «Terapia comportamentale». Melli, G.; Sica, C., *Fondamenti di psicologia e psicoterapia cognitivo comportamentale*. Firenze: Eclipsi, 19-45.

Breckinridge Davis, J. (2011). *The Effects of an Orton-Gillingham-based Reading Intervention on Students with Emotional/Behavior Disorders* [PhD Dissertation]. Toledo, OH: University of Toledo. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=toledo1321543557&disposition=inline.

Cadamuro, A. (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*. Roma: Carocci.

Cornoldi, C.; Zaccaria, S. (2011). *In classe ho un bambino che… L'insegnante di fronte ai disturbi specifici dell'apprendimento*. Firenze: Giunti.

Cornoldi, C.; De Beni, R.; Gruppo MT (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.

Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e Didattica*. Roma: Carocci.

Daloiso, M. (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino: Loescher.

East, R.C. (1969). «A Study on the Effectiveness of Specific Language Disability Techniques on Reading Ability of Potentially Retarded Readers». *Bulletin of the Orton Society*, 19, 95-9.
Garnero, L. (2001). «Un approccio multisensoriale all'italiano scritto». *ICare*, 2, 64-8.
Garnero, L. (2003). *Imparare attraverso l'intelligenza. Un approccio multisensoriale all'italiano scritto*. Firenze: LibriLiberi.
Gibb, R.; Kolb, B. (2017). *The Neurobiology of Brain and Behavioral Development*. Amsterdam: Elsevier.
Gibson, J.P.; Jones, E.G.; Tyler, V.O.; McElroy, A.A. (1973). «Experimental Study of the Slingerland Instructional Program with Specific Learning and Language Difficulties» [unpublished]. Bellingham, WA: Western Washington State College.
Gronchi, M. (2018). «La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS. Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale». *EL.LE*, 7(2), 269-88. http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/02/005.
Herman, B. (1972). *A Study to Determine the Feasibility of a Multi-Sensory Approach Being Utilized with Dyslexic Children in the Renton Service Area and the Administrative Aspects Associated with the Approach* [unpublished master's thesis]. Seattle: Seattle University.
Klinke, R.; Pape, H.C.; Kurtz, A.; Silbernagl, S. (2012). *Fisiologia*. Napoli: EdiSES.
Le Sanders Royal, N. (1987). *The Long Term Consequences of Specific Language Disabilities: The Secondary School Years* [PhD Dissertation]. San Diego: University of San Diego. https://digital.sandiego.edu/dissertations/506.
Mastropasqua, A.C.; Tonegato, P.; Restiglian, E. (2022). «Lo Slingerland Approach. Compensare le debolezze in lettura e scrittura mediante i punti di forza». *DIS*, 3(2), 197-224. http://doi.org/10.14605/DIS322203.
Resnick, L.B. (1995). «Razionalismo situato. Preparazione biologica e sociale all'apprendimento». Liverta Sempio, O.; Marchetti, A. (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*. Milano: Raffaello, 73-95.
Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello.
McCulloch, C. (1985). *The Slingerland Approach: Is It Effective in Specific Language Disability Classroom?* [unpublished master's thesis]. Seattle: Seattle Pacific University.
Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Research in Education and the Social Studies*. New York: Teachers College Press.
Slingerland, B. (1974). *Why Wait for a Criterion of Failure?* [unpublished manuscript].
Slingerland, B. (1978). *Slingerland Institute Brochure*. Cambridge: Slingerland Institute.
Slingerland, B. (1996). *A Multisensory Approach to Language Arts for Specific Language Disability Children*. Cambridge: EPS.
Stella, G.; Grandi, L. (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti.
Vicari, S.; Caselli, M.C. (2017). *Neuropsicologia dell'età evolutiva. Prospettive teoriche e cliniche*. Bologna: il Mulino.
Wolcott, H. (1995). *The Art of Fieldwork*. Lanham: Alta Mira Press.
Wolf, B.J. (1985). *The Effect of Slingerland Instruction on the Reading and Language of Second Grade Children* [PhD Dissertation]. Seattle: Seattle Pacific University.

Wood, D.; Bruner, J.S.; Ross, G. (1976). «The Role of Tutoring in Problem Solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
Wood, J.R. (1976). «Irving Independent School District Evaluation of Slingerland SLD Program» [unpublished]. Irving, TX.
Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage.

Allegato 1
Domande del questionario proposto agli insegnanti

Età: _________
Anni di insegnamento: __________

1. Potrebbe parlarmi del suo percorso di insegnamento e dei suoi corsi di formazione?
2. Come ha conosciuto lo Slingerland Approach?
3. Quali competenze ritiene che l'insegnante debba possedere per essere un insegnante con formazione Slingerland?
4. Perché ha creduto in questo metodo di insegnamento e perché pensa che sia importante per l'apprendimento dei suoi studenti?
5. I bambini sono coinvolti nel processo di apprendimento? Se sì, in che modo? A volte risultano invece passivi?
6. Quali conoscenze e abilità precedenti ritiene che lo studente debba possedere per avvicinarsi allo Slingerland Approach?
7. Quali aspetti dei processi di apprendimento dei bambini vengono valorizzati con lo Slingerland Approach? E su quali competenze dei bambini, possedute o in evoluzione, si concentra questo metodo?
8. Lo Slingerland Approach è un metodo personalizzato. Che cosa comporta in termini di pianificazione delle attività e di gestione della classe?
9. Come si organizza il rapporto tra attività cooperative e attività individualizzate o personalizzate?
10. Come viene organizzato il rapporto tra lettura e scrittura e come vengono sostenuti i due processi di apprendimento? Uno dei due procede prima e a supporto dell'altro?
11. Il rapporto tra studenti e insegnante è importante? Perché?
12. Quali sono i principi fondamentali su cui si basa il rapporto tra studenti e insegnanti?
13. Su una scala da 1 a 5 (dove 1 significa "per niente valido" e 5 significa "estremamente valido"), quanto ritiene valido lo Slingerland Approach?
14. In generale, lo Slingerland Approach è più adatto a:
- Bambini con dislessia
- Tutti i tipi di bambini
- Dipende dalle conoscenze e dalle capacità specifiche di ciascun bambino
15. Per favore, scelga tra le seguenti caratteristiche relative allo Slingerland Approach le tre più importanti, secondo lei: strutturato, sequenziale, simultaneo, multisensoriale, flessibile, personalizzato, individualizzato.
16. Qual è, secondo lei, il maggior punto di forza dello Slingerland Approach?
17. Qual è, secondo lei, il maggior punto di debolezza dello Slingerland Approach?

Allegato 2
Domande del questionario proposto alle famiglie degli alunni

Età dell'alunno: _________
Età dei genitori: A. 18-24 B. 25-44 C. 45 o più

1. Perché ha scelto questa scuola per suo figlio/a?
2. Questa scuola risponde alle esigenze della vostra famiglia?
3. Suo figlio/a è felice di frequentare questa scuola?
4. Ritiene che questa scuola sia in grado di supportare i bambini con dislessia? Perché?
5. In una scala da 1 a 5 (dove 1 è "non lo conosco affatto" e 5 è "lo conosco molto bene") quanto conosce lo Slingerland Approach?

Se nelle domande precedenti ha risposto "3" "4" o "5", risponda alle due domande seguenti, altrimenti il questionario è terminato. Grazie.

6. Come ha conosciuto lo Slingerland Approach?
7. Perché pensa che lo Slingerland Approach sia un metodo di apprendimento adatto a suo figlio/a?
8. Per favore, metta in ordine di importanza i seguenti aspetti dello Slingerland Approach: strutturato, sequenziale, simultaneo, multisensoriale, flessibile, personalizzato, individualizzato.

Allegato 3
Domande dell'intervista proposta al dirigente scolastico

1. Potrebbe parlarmi del suo passato di insegnante e di come è diventata dirigente scolastico di Stellar Academy?
2. Come ha conosciuto lo Slingerland Approach?
3. Ritiene che lo Slingerland Approach sia un aspetto fondamentale nel garantire qualità nell'apprendimento all'interno di questa scuola? A questo proposito, pensa che i genitori scelgano questa scuola appositamente per questo metodo di insegnamento-apprendimento?
4. Questo metodo garantisce l'apprendimento della lettura e della scrittura? Perché?
5. Che tipo di processi cognitivi attiva lo Slingerland Approach?
6. L'ambiente scolastico è funzionale ai processi di apprendimento richiesti dallo Slingerland Approach?
7. I vostri studenti sono divisi per livelli di abilità e non per età, perché? Come organizzate i gruppi di bambini in classe?
8. Per quanto riguarda la selezione degli insegnanti, come si comporta? Quale merito attribuisce alla formazione Slingerland nella scelta del gruppo insegnanti?
9. La maggior parte delle scuole che adottano lo Slingerland Approach come metodo di insegnamento sono scuole private, perché?
10. Quali sono le prospettive scolastiche future per i vostri studenti?
11. Quali sono, secondo lei, i tre maggiori punti di forza della sua scuola?
12. Cosa, invece, vorrebbe modificare o migliorare?

Allegato 4
Domande proposte durante il focus group con gli insegnanti e il dirigente scolastico

1. Che tipo di processi cognitivi stimola lo Slingerland Approach nella mente dei bambini?
2. Quali abilità, capacità e competenze dei bambini vengono potenziate dallo Slingerland Approach?
3. Lo Slingerland Approach è un metodo rigoroso e sequenziale, cosa implica questo per i processi di apprendimento dei bambini?
4. Ritenete che lo Slingerland Approach sia applicabile in classe eterogenea, anche con alunni normodotati e in una classe ad apprendimento tradizionale?
5. Come viene organizzata, secondo i principi di Slingerland, la valutazione nei processi di apprendimento? Preferite una valutazione quantitativa o qualitativa delle competenze?

Allegato 5
Domande proposte durante il focus group con gli alunni

Domande agli alunni dei gradi scolastici da 2 a 6
1. Vi piace la vostra scuola? Perché?
2. Vi piace imparare a scrivere?
3. Vi piace imparare a leggere?
4. Pensate che sia difficile imparare a scrivere?
5. Pensate che sia difficile imparare a leggere?
6. In che modo state imparando/avete imparato le lettere dell'alfabeto?
7. Quali attività, modalità di spiegazione o esercizi vi aiutano ad apprendere le lettere alfabetiche e a unirle tra loro nella scrittura?
8. Quali attività, modalità di spiegazione o esercizi vi aiutano invece nella lettura?
9. Come vi siete sentiti quando avete provato per la prima volta a scrivere nell'aria (writing in the air)?

Domande agli alunni dei gradi scolastici 7 e 8
1. Da quanti anni siete studenti di Stellar Academy?
2. Vi piace la vostra scuola? Perché?
3. Quando avete iniziato a studiare, vi piaceva scrivere e/o leggere?
4. In che modo avete memorizzato le lettere alfabetiche?
   Ritenete che lo Slingerland Approach vi abbia aiutato? Perché e come?
5. Quali attività, modalità di spiegazione o esercizi vi hanno aiutato/a ad imparare a leggere?
6. Quali attività, modalità di spiegazione o esercizi vi hanno aiutato/a ad imparare a scrivere?
7. Quali strategie personali avete utilizzato maggiormente per imparare a leggere e scrivere?
8. Cosa avete in mente per il vostro futuro? Quando finirete il percorso in Stellar Academy, cosa farete?
9. Siete preoccupati di dover lasciare questa scuola?
10. Quali sono le vostre aspettative rispetto alla scuola secondaria?

EL.LE
12, 1, 2023, 29-58
e-ISSN 2280-6792

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 12 – Num. 1 – Marzo 2023

From Italian to Russian with the Superpower of Intercomprehension
Inference in Graphical Decoding Across Different Alphabets

Anna Ilina
Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract Intercomprehension is the ability to understand a language that is related to an already familiar one. It is based on the activation of previous knowledge and cognitive strategies, such as inference. In this article, we claim that intercomprehensive reasoning can also be applied across European linguistic families. We argue that by creating didactic materials based on the fundamentals of the intercomprehensive approach, it is possible to leverage the students' natural ability for intercomprehension when approaching a completely unfamiliar language of Europe. In particular, we study if inference can be applied to graphical decoding of familiar and authentic words in an unfamiliar European language with a different alphabet. A small-scale empirical study conducted in Rome with Italian speakers shows that they were able to autonomously decipher the Russian alphabet through a specifically created task.

Keywords Intercomprehension. Plurilingualism. Multilingualism. Inference. Graphical Decoding.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2022-05-24
Accepted 2023-03-01
Published 2023-05-22

Open access

Citation Ilina, A. (2023). "From Italian to Russian with the Superpower of Intercomprehension. Inference in Graphical Decoding Across Different Alphabets". *EL.LE*, 12(1), 59-88.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/003

1 Introduction

1.1 Motivation for the Study

This study stems from a research question that arises from the personal experience of the author as a teacher of Russian to Italian speakers and a researcher focused on Romance intercomprehension. She had participated in an empirical study in Romance intercomprehension as a student, investigated it in her PhD and currently, teaches Romance intercomprehension at university level and Russian privately. Thanks to this experience, an empirical comparison between the 'traditional' isolated methods of language teaching and simultaneous intercomprehension becomes possible. It is a comparison in which intercomprehension has a lot of advantages.

Teachers of Russian frequently face the problem of their students perceiving Russian as a distant and difficult language, with the alphabet being the very first and serious psychological obstacle. It motivated us to ponder the possibility of creating materials that would draw on the learners' previous knowledge and show them that they can deal with this obstacle autonomously and overcome it by doing. Leaning by doing, learners' autonomy and drawing on the previous knowledge are also among the principles of the pluralistic approaches to languages learning (Candelier et al. 2012), with intercomprehension being one of them. This is the reason why we questioned if it is possible to leverage the intercomprehensive reasoning – mainly all kinds of inferences – to introduce to speakers of a European language (Italian) another European language but from a different linguistic family (Russian).

This paper argues that by creating adequate materials, even if not authentic, for the speakers of Romance languages it is possible to activate their intercomprehensive reasoning skills when dealing with Slavic languages. It should be easier if the IC skills have already been acquired after a full-scale training in intercomprehension within the mother tongue linguistic family. However, it should still be possible without previous training thanks to the brain's natural thirst for meaning making (Ausubel, Novak, Hanesian 1983; Rivas Navarro 2008; Skehan 1998).

If this is so, learners should be able to solve the experimental task basing only on their previous linguistic knowledge and inference. We clarify in advance that the study is *inspired* by the intercomprehensive approach to language learning and teaching, but it does *not* suggest that pure intercomprehension between Italian and Russian is possible.

e-ISSN 2280-6792

1.2 Definition of Intercomprehension

Intercomprehension (hereinafter IC) refers to the ability of *comprehending* information *inter*-linguistically, that is to say, it implies understanding of information in an unfamiliar but related to a familiar one language. It may be an interaction or pure reception. An example of receptive intercomprehension may be reading of academic literature in Portuguese if one already knows Rumanian with the mere purpose of extracting information on an already familiar topic. Intercomprehension as interaction may be an imaginary episode in a café in Barcelona: An Italian client asks for a coffee in Italian, a Spanish-speaking waiter tells that to the barista who answers in Catalan.

Intercomprehension

Auditory (listening) or written (reading)
With or without visual support (images or videos)

Interactive

Receptive

Between languages

Between people

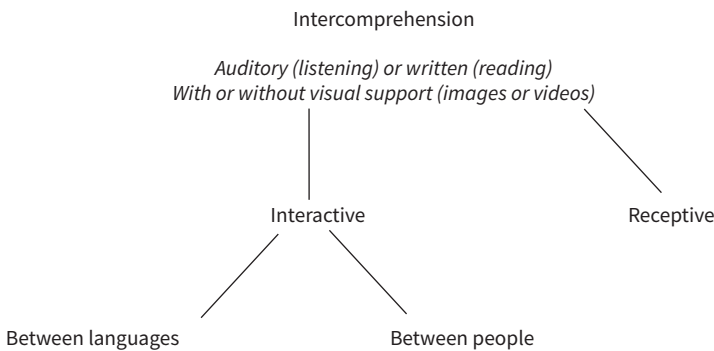



Figure 1 The types of intercomprehension, own elaboration

In figure 1, the 'between languages' assumption implies that the level of intercomprehension two interlocutors may achieve depends mainly on the inherent properties of the languages involved. The 'between people' posture suggests that the level of intercomprehension two interlocutors achieve depends mainly on their attitudes, aptitudes and willingness to reach mutual understanding (Séré 2009).

The definition of intercomprehension has evolved in the recent years. Our research is based on the following understanding of this phenomenon: intercomprehension is an ability of an individual to extract information from a never formally studied language belonging to the same group that a language they already know by resorting to cognitive and metacognitive strategies. It is important to mention that:

- the base language for intercomprehension must not necessarily be a mother tongue, it may be another language that the individual knows well (see Meissner 2010a; 2011a).

e-ISSN 2280-6792

- what makes comprehension possible in the absence of linguistic knowledge in the target language is the activation of intercomprehension strategies (Bonvino 2015).
- the languages used in intercomprehension must be unfamiliar to the individual (which implies no productive competence in them), otherwise the linguistic practice in question is not intercomprehension (Matesanz del Barrio 2017).

As we have mentioned in the definition of intercomprehension, it requires the use of cognitive strategies, which is laborious for the working memory (Skehan 1998). For this reason, if a lingua franca is available, speakers tend to resort to a single code by virtue of linguistic economy. In Europe, the pressure of the lingua franca (read: English) is significant (Matesanz del Barrio 2017). Therefore, the use of intercomprehension as a communicative practice is quite limited. The same may be true for reading: with the modern technical solutions for automated translation, a text in almost any linguistic variety of Europe can be translated instantly to another one by using a smartphone app with an OCR reader and AI translator.

However, intercomprehension can also be used as a didactic method (cf. Blanche-Benveniste, Valli 1997 on the emergence of the method). As a didactic method, it has an enormous potential and can assume various forms (see more in Capucho 2008; Jamet, Spita 2011). Receptive intercomprehension as a method means that learners just read texts in unfamiliar languages related to a language they already know and strive to comprehend them. Interactive intercomprehension as a method means that learners who speak different languages of the same linguistic family interact each other in their variety trying to understand that of the other with didactic purposes. In such a case, learners would also train their communicative strategies.

Intercomprehension can be leveraged in didactics in various forms: with or without audio-visual aides, on online platforms, by using learners' personal devices, at offline meetings or tandems, etc. Intercomprehension can be used to understand information in one or various unfamiliar languages at the same learning session. In summary, forms and ways of leveraging IC in didactics are truly multiple, but the purpose is always the same: build on the previous knowledge of a familiar language to develop comprehension abilities in an unfamiliar one.

Intercomprehension understood as a didactic method has a number of advantages: it is *par excellence* a form of *meaningful learning through discovery*, a notion introduced by Ausubel, Novak, Hanesian (1983). The didactics of intercomprehension is inductive, which stimulates the learners' autonomy (Doyé 2007). Intercomprehension also favors incidental acquisition of the working languages through inference (Bonvino, Jamet 2016a; Meissner 2011b; Séré 2009). Moreover, intercomprehension is a stimulating activity that at the same time

allows to keep the students' affective filter low. The latter is, firstly, because the goal is not language learning or an accurate translation, but an approximate understanding. Secondly, because the very process of deciphering an unfamiliar language is a motivating and enjoyable activity (Cortés Velásquez 2015).

Considering these benefits of intercomprehension, we wondered if this method could be somehow utilized at our classes of Russian to the speakers of Italian. The very idea that any unfamiliar European language can be approached from the stance of identifying similarities with the familiar languages to scaffold on them is totally contrary to the pillars on which the methods of isolated language teaching are grounded (one class – one language) (Cenoz 2019; Jenkins 2015). It is exactly the idea of recycling the previous knowledge that attracts us the most in the intercomprehensive approach to language teaching. Previous research in intercomprehension suggests that the intercomprehensive reasoning can be applied to other European languages, not necessarily the languages of the same group that the mother tongue. Hence, we attempted at investigating if the field research has already developed the theoretical bases necessary to apply intercomprehension in a Russian class to non-Slavic speakers.

1.3 Previous Research in the Field of Cross-Border Intercomprehension

Indeed, there have already been various attempts at crossing the borders of linguistic families in intercomprehension (Bonvino 2015; Capucho 2013b). Probably the most relevant example of a didactic proposal similar to the one that will be exposed in this paper is that of Labbé (2019). The author created a proposal that allows the learners, speakers of French or English, to develop Slavic intercomprehension skills in one year by building on the commonly known Slavic vocabulary and cultural references. We were unable to consult the whole proposal, but we use a similar approach in this study in what it concerns building on the previous commonly available knowledge to start off in the intercomprehension process.

The rest of the projects we have been able to find information on do not focus on developing specific didactic materials based on the intercomprehensive reasoning. On the contrary, most of them aim at leveraging the learners' natural skills of intercomprehension in solving tasks based on authentic materials. Below we will briefly review the *EU&I*, *Intercom*, *Intermar* and *ICE* projects that attempted at crossing the borders of linguistic families to support this claim.

The *EU&I* (2003–07), the first IC project focused on oral interaction, involved institutions in 14 countries: Austria, Belgium, Bulgaria, France, Greece, Italy, Portugal, United Kingdom, Spain, Sweden and

Turkey with the corresponding languages used for intercomprehension (Santos Alves, Mendes 2006). The objectives of the projects were improving the language awareness in Europe and promoting plurilingualism among people working in the social field (Bonvino 2015). Learning materials in all these languages comprise texts, videos, songs, and TV programs, all dedicated to the travelling topic. The approach is mixed: receptive and interactive intercomprehension which implies communication between the members of the project after the receptive activities. The emphasis is made on communicative skills and receptive strategies within a sociolinguistic approach. In a similar vein, the *Intercom* project (2006-09), also hosted by Polytechnic Institute of Viseu, was focused on non-linguistic interactive comprehension strategies. However it was limited only to Portuguese, German, Bulgarian and Greek (Capucho 2016).

The *Intermar* project (2011–13) could be defined as intercomprehension for specific purposes since it was designed for the students of naval academies in several European countries (Bonvino 2015). In the study by Lungu (2014) dedicated to this project, the participants were 44, 1st and 2nd year students of the Naval Academy in Constanta, Romania. The tasks were designed in four Romance languages (Italian, Portuguese, Spanish and French), Greek and Russian. The activities were built on Wikipedia pages dedicated to travel destinations in the corresponding countries and aimed at teaching orientation skills in the port of destination. The students could choose the language of their preference, for which few students chose Greek, or Russian given their distance from the Romance family. A transliteration tool was used for the activities in these two languages, and the students were able to complete tasks such as finding specific objects in the city or buying specific goods in a shop. No attempt at creating didactic materials for teaching the working languages was part of the objective of the project. The purpose was building the students' awareness of their communicative skills and latent linguistic knowledge. According to Capucho (2013a) the broader project includes also Germanic and Baltic languages, however, the purpose remains improving the intercultural communication competence and mutual comprehension within international naval crew members.

The *ICE* ('InterCompréhension Européenne') project was run with the purpose of promoting the European plurilingualism, specifically with the objectives of enhancing the comprehension between the languages of the neighbouring countries and promoting the right of expression in the native language (Castagne 2004). The languages used in the project are German and Dutch, the L1 is French, and the bridge language is English. The methodology is an extension of the EuRom4 method, which is based on the retrospective inferences and the right for approximation. The project did not include Slavic languages or attempt at creating didactic materials for learning a language.

As we have seen, none of the projects reviewed had the objective of leveraging the ability for intercomprehensive reasoning when creating didactic materials for learning optimization. However, they all suggest that a certain level of intercomprehension can be reached even outside the borders of the linguistic families.

The innovation of this paper consists in the claim that by creating specific didactic materials, it should be possible to capitalize on the learners' natural ability for intercomprehension, mainly inference, in approaching a new language of Europe that does not belong to the linguistic family of any of the familiar to the learner languages, quite in line with the ideas of Meissner (2004, 2010b, 2011a, 2011b) and Labbé (2019).

2 Theoretical Bases

2.1 The Underlying Principles of Intercomprehension and Its Value for SLA

How L2 input processing functions in the brain with SLA purposes is well studied. Following the model of Gass, Behney, Plonsky (2013), the first step is the affective filter: if the filter has let the input in the memory system, its processing begins. Then, to deal with the L2 input, the learner's brain mobilizes all kinds of previous declarative and procedural knowledge. The declarative knowledge may be of linguistic character – the given L2 and other languages – and context/world knowledge. The procedural knowledge supplies skills for dealing with language. The means of dealing with language can be automatic (cognitive processes) and conscious (cognitive strategies) (O'Malley, Chamot 1990).

In the case of intercomprehension, the L2 knowledge is null, nothing is available automatically. Therefore, the intensity of prior knowledge activation is higher because the brain naturally looks for any kinds of hints to give meaning to the input (cf. Ausubel, Novak, Hanesian 1983; Rivas Navarro 2008). For this reason, the strategic component in the information processing expands drastically. The brain activates or *transfers* whatever useful linguistic knowledge it can find in the long-term memory, namely, other languages, to decipher an unfamiliar L2.

Consequently, what becomes operational is mainly:

- previous knowledge;
- transfer strategies;
- strategies of meaning making.

The latter highly depends on the type of intercomprehension: if it is interactive, meaning negotiation strategies become available, the interaction gives room for a bi-directional effort in meaning making. In receptive IC (reading a journal article), there is no online feedback from the 'interlocutor' (the author of the article that the learner is reading), the reader must rely on their own strategies and evaluation of comprehension success. In both cases the primary strategy of meaning making is inference (Bonvino, Fiorenza, Cortés Velásquez 2018).

The process of intercomprehension in short is the following (Bonvino, Cortés Velásquez 2016; López Alonso, Séré 2001a; Meissner 2004, 2011a, 2011b): the reader starts from analysing the paratextual information – images, text format, genre, etc. Then she approaches the text and notices the lexis that appears to be formally transparent thanks to the similarity between the related languages. This is a bottom-top inference through transfer from a familiar language. This transparent lexis enables the lexical access and activates the corresponding concepts, frames and scripts in the semantic memory. The frame or script activation allows the reader to get the gist of the general sense of the text. In order to maintain local and global coherence, she generates multiple top-down inferences (Bonvino, Fiorenza, Cortés Velásquez 2018; Kintsch, Rawson 2008; López Alonso, Séré 2001a). These inferences are accompanied by a process of plausibility control (Meissner 2004). Finally, the reader also generates morphosyntactic inferences mostly sourced from the base language of intercomprehension, the familiar one (López Alonso, Séré 2001b). So, we can observe that the intercomprehensive reading is heavily reliant on inferences: from bottom-top inferences during graphical decoding of cognate words and lexical access to top-down inferences necessary to decipher the parts of the text that do not appear to be formally transparent. Hence, the inference ability, necessary for SLA, can be not only exploited for comprehension purposes but also practiced with the help of intercomprehension. The depth of inferential semantic processing has a positive influence on the acquisition of lexis (Blanche-Benveniste 2008).

It is also reported in the literature that intercomprehension practice results in incidental language acquisition thanks to repetitive encounters with the most frequent linguistic constructions (Meissner 2004; Simone 1997). When working with languages continuously and regularly, learners process input in those languages and encounter some elements with high frequency. As we know from the theory of SLA, repetition, or frequency, of linguistic elements is quite a reliable predictor of the order in which they will be acquired (Ellis 1999). Other predictors are the saliency, contingency, and redundancy that also determine the *acquisibility* of a construction (Divjak 2019; Ellis 2006, 2019). When all these factors are favourable in a specific case, incidental acquisition of the given construction in intercomprehension occurs. So, intercomprehension can serve as a learning booster

or a powerful preparatory course before starting an in-depth learning of a given language.

2.2 The Challenge of the Cyrillic Alphabet and Inference in Graphical Decoding

When approaching languages through intercomprehension, learners can easily pass from the Romance to the Germanic languages. The widely known bridge languages, English and French, sometimes Spanish, which abound in formally transparent cognates, perfectly serve this purpose (Castagne 2002; Klein 2008; Meissner 2010a, 2011a; Robert 2011). However, the Slavic group is disadvantaged from this point of view, because accessing languages from a group with no familiar bridge language is hardly possible through intercomprehension. For intercomprehension to be successful, it is necessary that the zones of opacity should not exceed 30%, according to the estimation by Castagne (2004, cited in Meissner 2011b, 39).

However, the intercomprehensive reasoning, as we have already anticipated, can go beyond the borders of the same linguistic family. This is why the access to the Slavic group is still possible because of the shared European cultural background between the three major European linguistic families:

> The effects of the European koîné or res publica litterarum should not be ignored. The fact that Latin and to a lesser degree Greek and Hebrew were used during centuries as languages of the auctoritates and of erudition explains why Germanic and Slavonic vernaculars share large parts of their lexicon with Romance languages. (Meissner 2011a, 160)

To understand how intercomprehension works across families, it is worth studying an example given by Meissner (2011a, 170) in which he shows how a cover of a Polish book can be understood by means of the intercomprehensive reading. The author illustrates how the intercomprehension skills allow to partially access a Slavic language even without knowing a bridge language. He concludes: “If we would turn from Polish to Russian, other difficulties would appear, beginning with the Cyrillic alphabet” (Meissner 2011b, 43).

Our stance in the article is that the Cyrillic alphabet can also be addressed by applying the intercomprehensive reasoning, mainly the inference. We suggest that inference can also be activated at the very step of graphical decoding of familiar words written with an unfamiliar but related, European alphabet. The pure intercomprehension (within the same linguistic family) is possible to the fact that related languages abound with cognates, have similar syntactic

e-ISSN 2280-6792

constructions and common cultural references. In the case of the Romance and Slavic groups, the morphosyntactic structure, although maybe similar from the grammatical point of view in many cases, definitely does not offer formal transparency, which makes the grammar of most Slavic languages inaccessible through intercomprehension to the speakers of Romance languages. However, there are lots of cognates that are mainly borrowings from the Latin language and common cultural references, which can be a good basis to start from when approaching a new language.

We assume that by leveraging the cognates, we can create materials that would induce our learners to activate the strategy of inference in graphical decoding and to guess the sounds that correspond to the letters of the Russian alphabet.

Our hypothesis is based on the following findings. First of all, we know that the brain has a specific sensitivity for pattern recognition (Willis 2008; Wolfe 2010). The brain uses patterns to save up time on information processing. We are able to recognize familiar patterns even in disguise:

> Pattern recognition works so well that you are able to recognize a letter whether it is printed B, *b*, or B. However, if you had never seen a b before and did not know what it represented, it would be meaningless no matter what it looked like because there would be no recognition or match. (Wolfe 2010, 113)

At the same time, we also know that the brain does not need precision in pattern recognition. When facing an apparently familiar pattern, the brain activates all the concepts that can possibly be related to the pattern encountered and calculates the probability with which each semantic candidate can suit the given context (Divjak 2019). If we see the letters ‘contr-’, we automatically start checking such candidates as ‘control’, ‘contrary’, ‘contract’, etc. Moreover, when reading, we don’t proceed letter by letter, we recognize familiar sequences of letters and then we guess based on the calculated pragmatic probability of the adequacy of the meaning. This is why to understand a word we don’t need it to be written correctly, not even do we need to see all the letters that compose it (Sainz 2004).

In the case of a text, this process is supported by the inferences drawn from the context. The more context is available the easier is the lexical access. This is also true for the recognition of single letters and letters in a word. The principle of word superiority suggests that readers recognize a partly masked letter easier in a word than standing alone (Sainz 2004). Therefore, based on all this background information we assume that Italian speakers should be able to infer the sounds of the Russian alphabet by recognizing cognate Russian words composed in a specific order. Such an order should exploit the

natural human ability for pattern recognition and inference. By leveraging the previous knowledge in acquiring new information, we follow the principles of meaningful learning (Ausubel, Novak, Hanesian 1983) and neurodidactics. These principles allow to optimize the learning and the leaners' resources of all kinds (from the time dedicated to learning to the cognitive resources).

3 Pilot Study

A small-scale empirical study we ran in Rome had the purpose of verifying if it is possible to create materials for Italian speakers to access a Slavic language inductively through inference in graphical decoding inspired by the intercomprehensive approach. This proposal was designed as a one-page Russian alphabet quest, or puzzle, for speakers of Italian. The quest contained a sequence of real common-use Russian words that have cognates in Italian. The task proposed to the participants was to read those words on the spot straight away without having any knowledge of the Cyrillic alphabet and try to decipher all its letters.

3.1 Hypothesis

It is possible to create a didactic proposal that will make the participants autonomously infer the sounds that correspond to the letters of the Russian alphabet basing on the ability for pattern recognition, activation of previous knowledge, and inference.

3.2 Methodology

3.2.1 Materials

To verify the hypothesis, we composed a sequence of separate Russian words that would allow our Italian speaking participants to gradually infer each sound of the Russian alphabet basing on formal transparency of the words and the natural ability of the brain for pattern recognition. Autonomous inferring of unknown information is a perfect example of meaningful learning through discovery (cf. Ausubel, Novak, Hanesian 1983). We invite the reader to try themselves to decipher the following Russian word: 'Мама'.

It could be easily deciphered as 'mama', from this word one can infer that 'А' is 'A' and 'М' is 'M'.

3.2.2 Original Sequence of Words

All the participants successfully deciphered all the letters included in the list.[1] Four letters were not included in the puzzle since two of them have no sound correspondence and the other two were explained given that they do not have analogues in Italian **[fig. 2]**.

However, after the first several tests, some difficulties in 'deciphering' were identified:

1. The letter 'Ц' [t͡s] was not comprehensible from the word 'pizza' since the combination 'pi_ _ a' could correspond to too many various Italian words. Hence, the word 'pizza' was replaced by 'pizzaiolo' that due to a bigger number of letters reduced the number of plausible variants. In the final version, the word 'tsunami' was added.
2. In the first version the letter 'X' [h] created numerous doubts due to our inaccurate estimation of the participants' linguistic awareness and their psychological readiness to accept more differences between the Russian and the Italian cognates. The word 'хобби' ('hobby') would be deciphered correctly, with the sound [h]. However, the word 'архитектура' ('architecture') would make the participants doubt and *revise* the letter 'X' as the sound [k], inferred from the Italian correspondent 'architettura' [ʌrkɪtetturʌ]. The latter was eliminated from the final version of the puzzle. This case illustrates how our participants rely more on their previous knowledge of Italian than on the evidence from the input in making their inferences. Another difficulty caused by this letter had to do with the fact that in Italian, the sound [h] does not exist. For this reason, we were limited to the usage of internationalisms, such as 'Halloween' and 'Manhattan'. These words in Italian are pronounces as [ʌllouɪn] and [mʌn-ʌttn] respectively. The hypothesis that this letter stands for [h] was confirmed only thanks to the word 'hobby' interpreted unambiguously.
3. In the original version, the participants would stumble upon the letter 'Б' [b], appeared in the word 'футбол' ('football'). The problem was easily resolved by adding one more word, namely 'кабина' ('cabin').
4. The letter 'Й' [j] in the original variant was not identifiable due to the lack of suitable words. The participants tended to perceive it as an [ʌ]. For example: the word 'кафетерий'

1 The letters 'ь' and 'ъ' have been omitted since they do not correspond to sounds, they only affect the preceding consonant. The letters 'ы' and 'щ' have been omitted since they are too specific to the Russian phonetic system and cannot be deciphered through transfer from the Italian language.

USA QUESTE LETTERE PER FARE IPOTESI

А a
Б
В
Г
Д
Е
Ж
З
И
Й
К
Л
М m
Н
О
П
Р
С
Т
У
Ф
Х
Ц
Ч
Ш
Щ
Ъ
Ы
Ь
Э
Ю
Я

LEGGI QUESTE PAROLE DI GETTO E SCOPRI CHE SUONI CORRISPONDONO ALLE LETTERE DELL'ALFABETO CIRILLICO

МАМА	_ _ _ _
МАТЕМАТИКА	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _
МОМЕНТ	_ _ _ _ _ _
ТЕАТР	_ _ _ _ _
КАРИКАТУРА	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _
КОСМЕТИКА	_ _ _ _ _ _ _ _ _
СУММА	_ _ _ _ _
КАФЕТЕРИЙ	_ _ _ _ _ _ _ _ _
ФИГУРА	_ _ _ _ _ _
ПРОГРАММА	_ _ _ _ _ _ _ _ _
ФИЗИКА	_ _ _ _ _ _
ПАУЗА	_ _ _ _ _
ПИЦЦА	_ _ _ _ _
КЛАССИКА	_ _ _ _ _ _ _ _
ФУТБОЛ	_ _ _ _ _ _
БАНАН	_ _ _ _ _
ВИТАМИН	_ _ _ _ _ _ _
ВИНО	_ _ _ _
ВОДКА	_ _ _ _ _
ШОКОЛАД	_ _ _ _ _ _ _
ШАНС	_ _ _ _
АРХИТЕКТУРА	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
ХОББИ	_ _ _ _ _
ЧЕК-ИН, ЧЕК-АУТ	_ _ _-_ _, _ _ _-_ _ _
МЕЛОДИЯ	_ _ _ _ _ _ _
ТЕОРИЯ	_ _ _ _ _ _
БЮРОКРАТИЯ	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _
КОМПЬЮТЕР	_ _ _ _ _ _ _ _ _
ПОЭЗИЯ	_ _ _ _ _ _
РЕЖИМ	_ _ _ _ _
АФИОТАЖ	_ _ _ _ _ _ _

VARIANTE FINALE
SUONI VERIFICATI

А
Б
В
Г
Д
Е
Ж
З
И
Й
К
Л
М
Н
О
П
Р
С
Т
У
Ф
Х
Ц
Ч
Ш
Щ = "Ш" SENZA VOCE
Ъ – RENDE DURA L CONSONANTE PRECEDENTE
Ы – "I" GUTTURALE
Ь – RENDE MORBID LA CONSONAN PRECEDENTE
Э
Ю
Я

КОНГРАТУЛАЦИОНИ! ОРА САПЕТЕ ЛЕДЖЕРЕ ИН РУССО! МАНКА СОЛО ИМПАРАРЕ ЛА ЛИНГУА!

Figure 2 The original version of the experimental task, own elaboration

e-ISSN 2280-6792

[kʌfetérɪj, m.] would be correctly identified as 'caffetteria', f., drawing the participant to think that 'Й' sounds as [ʌ], regardless of the fact that the letter 'Й' is graphically almost identical to 'И' deciphered earlier. Following this logic, the participants interpreted three different letters as corresponding to the sound [ʌ]: 'А', 'Я' and 'Й'. The existence of several [ʌ] sounds was explained by our participants with the difference in their position inside the word. The participants were more prone to accept that the sound depended on the position of the letter in the word (and therefore a familiar sound had to be written with three different letters), than to assume that there exist letters for sounds in other languages that in Italian do not exist. The problem was solved by adding the words 'йогурт' ('yogurt') and 'йога' ('yoga'). Again, it's worth mentioning that the previous knowledge that suggests that a letter can change its sound depending on its position in the word was a better predictor of the participants' inferences than the evidence from the input.

5. The letter 'Ш' [ʃ] appeared to be a serious challenge since most cognate words and internationalisms the two languages share, in Italian have the sound [sk] or [t͡ʃ] and not [ʃ]. For example, 'school' is 'scuola' [skuolʌ] in Italian and 'школа' [ʃkolʌ] in Russian. The challenge was to find those internationalisms that would have the same sound where the Russian letter 'Ш' appears.

3.2.3 Final Version of the Word Sequence

The reader of this paper, if familiar with Italian, can accept themselves the challenge of solving this quest. The rules to complete it are simple: read a Russian word on the spot without thinking too much as if you would read it in Italian. Transcribe what you have got with the Latin letters in the corresponding transcription column. Use the column on the left to fill in the letters that you are discovering when transcribing the words.

The order of the letters is alphabetic, it does not correlate with the order of the words. It means that the letter you discover in the second word is *not* in the second position in the alphabet. The 'Mama' sounds are already put for you in the left column as an example. Scroll it up and down to fill in the sound correspondences. When you finish the exercise, you will have the key to the Russian alphabet.

e-ISSN 2280-6792

USA QUESTE LETTERE PER FARE **IPOTESI**		LEGGI QUESTE PAROLE **DI GETTO** E SCOPRI CHE SUONI CORRISPONDONO ALLE LETTERE DELL'ALFABETO CIRILLICO		**VARIANTE FINALE SUONI VERIFICATI**
L'alfabeto ipotetico			Inserisci qui la trascrizione	L'alfabeto finale
А	a	МАМА	_ _ _ _	**А**
Б		МАТЕМАТИКА	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _	**Б**
В		МОМЕНТ	_ _ _ _ _ _	**В**
Г		ТЕАТР	_ _ _ _ _	**Г**
Д		КАРИКАТУРА	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _	**Д**
Е		КОСМЕТИКА	_ _ _ _ _ _ _ _ _	**Е**
Ж		КАФЕ	_ _ _ _	**Ж**
З		ФИГУРА	_ _ _ _ _ _	**З**
И		ФИЗИКА	_ _ _ _ _ _	**И**
Й		ПРОГРАММА	_ _ _ _ _ _ _ _ _	**Й**
К		ТЕОРИЯ	_ _ _ _ _ _	**К**
Л		ПОЭЗИЯ	_ _ _ _ _ _	**Л**
М	m	ПАУЗА	_ _ _ _ _	**М**
Н		КАБИНА	_ _ _ _ _ _	**Н**
О		КЛАССИКА	_ _ _ _ _ _ _ _	**О**
П		ЙОГА	_ _ _ _	**П**
Р		ЙОГУРТ	_ _ _ _ _ _	**Р**
С		ФУТБОЛ	_ _ _ _ _ _	**С**
Т		БАНАН	_ _ _ _ _	**Т**
У		ВИТАМИН	_ _ _ _ _ _ _	**У**
Ф		ВИНО	_ _ _ _	**Ф**
Х		ВОДКА	_ _ _ _ _	**Х**
Ц		ГИРЛЯНДА	_ _ _ _ _ _ _ _	**Ц**
Ч		ШАНС	_ _ _ _	**Ч**
Ш		ШАРАДА	_ _ _ _ _ _	**Ш**
Щ		ШАМАН	_ _ _ _ _	**Щ** = "Ш" SENZA VOCE
Ъ		ХОББИ	_ _ _ _ _	**Ъ** – RENDE DURA LA CONSONANTE PRECEDENTE
Ы		ХЭЛЛОУИН	_ _ _ _ _ _ _ _	**Ы** – "I" GUTTURALE
Ь		МАНХЭТТЕН	_ _ _ _ _ _ _ _ _	**Ь** – RENDE MORBIDA LA CONSONANTE PRECEDENTE
Э		ЧЕК-ИН, ЧЕК-АУТ	_ _ _-_ _, _ _ _-_ _ _	**Э**
Ю		ЧИЛИ	_ _ _ _	**Ю**
Я		ЦУНАМИ	_ _ _ _ _ _	**Я**
		ПИЦЦАЙОЛО	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
		БЮРОКРАТИЯ	_ _ _ _ _ _ _ _ _ _	
		ШОКОЛАД	_ _ _ _ _ _ _	
		КОМПЬЮТЕР	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
		ЖУРНАЛИСТ	_ _ _ _ _ _ _ _ _	
		РЕЖИМ	_ _ _ _ _	

КОНГРАТУЛАЦИОНИ! ОРА САПЕТЕ ЛЕДЖЕРЕ ИН РУССО! МАНКА СОЛО ИМПАРАРЕ ЛА ЛИНГУА!

Figure 3 The final version of the experimental task, own elaboration

3.2.4 Evaluation Tools

The evaluation in the study concerned the experimental task and the participants' profile. To evaluate the success of the participants at solving the task, two instruments were used. First, the participants had to transcribe all the sounds of the 'final version' alphabet column with Latin letters that represent the inferred sound. The second tool was the assessment phrase at the bottom of the text. The learners were expected to incidentally learn some letters of the alphabet. When a letter does not have formal transparency, the learner has to search for it in the column with the letters. By searching, she has to review over and over again the letter correspondences that have already been identified. This review process can lead to incidental memorization. If the learners manage to understand the test phrase at the bottom of the experimental task, it is be considered that the expected learning has taken place.

To understand the participants' profile a questionnaire was designed. The questions aimed at understanding the participants' linguistic biography, their attitudes towards the languages and the task. The first part of the questionnaire was distributed right before the task and the second immediately after. The fist questionnaire contained questions about the gender, age range, L1(s) and familiar L2s. They also contained a block of questions on knowledge about and attitudes towards the Russian language. Another block of questions was dedicated to the openness of the participant to other languages and cultures. The final questions aimed to verify if such an intercomprehensive approach to the Russian alphabet appealed to the participants. Most of the questions were presented in the form of a Likert scale with 7 alternatives (1-yes, 7-no)[2]. A descriptive analysis and a simple statistical analysis were performed in SPSS.

3.3 Study Participants

The total number of participants was 16, some of them collaborated only in testing the working versions of the quest. Nine random people agreed to do the task in its final version and to fill in the questionnaire, three women, six men. The participants were recruited by passing the call among friends and colleagues to take part in the study, no underlying auto-selection criterion was identified. The most frequent age range was between 28 and 35, minimum 23, maximum 45. None of them was monolingual, most were plurilingual to some degree.

2 In some SPSS tests the variables were recodified in the inverse order to reflect the growth logic.

None of them had received any formal instruction in a Cyrillic alphabet. One person had German and one Polish as the mother tongue.

Among additional languages participants declared:

- English (9 people)
- Spanish (5 people)
- French (1 person)
- Italian (2 people)

4 Pilot Study Results

4.1 Hypothesis Testing

It is possible to create a didactic proposal that will make the participants autonomously infer the sounds that correspond to the letters of the Russian alphabet basing on the ability for pattern recognition, activation of previous knowledge, and inference.

The result: 88,88% of the participants managed to decipher all the letters included in the puzzle autonomously. One person, who also managed to do it, requested assistance with the last part of the sequence. The participant was guided with inductive questions. All participants managed to read the test phrase at the bottom of the quest which implies that the expected for this activity incidental learning had occurred. The results suggest that the hypothesis have been successfully verified.

4.2 Questionnaire Data Analysis

4.2.1 Attitudes Towards and Knowledge About the Russian Language

Only 44,4% of all the participants consider Russian a European language. What we do not know is if they referred to it as to a language of the EU or as a language of Europe. As for the expected number of letters, 75% of the participants expected to meet between 25 and 30 letters and only 25% correctly indicated 30-35. We consider that this assumption may be based on their previous knowledge of other European languages they mentioned that indeed do not have more than 30 letters (except for Polish).

Table 1 The perception of the difficulty of Russian (1 = 'easy' or 'yes', 7 – 'difficult' or 'no')

Statistics				
		How difficult is the Russian alphabet?	I thought the alphabet was	I think it's enough to learn the alphabet to talk
N	Valid	9	9	9
	Missing	0	0	0
Mean		2,78	4,00	5,22
Median		2,00	4,00	5,00
Mode		2	4	4[a]
Std. Deviation		1,641	1,118	1,394

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

In table 1, the central tendency statistics may be between 1 (yes) and 7 (no). It appears that the participants expected the alphabet to be easy to learn, and the value 4 ('exactly as I expected') with a low SD in the post-test suggests they consider their expectations accurate. Most participants assumed after the quest that learning the alphabet is not enough to master the language, which means that the activity did not distort their perception of the linguistic distance.

The attempts at verifying if there is any correlation between the number of additional languages one knows and their perception of Russian as a European language brought no significant results. The small sample size does not allow us either to correlate the number of known languages with the expectation before the task that the Russian alphabet would be easy. However, these additional details were not the object of the study, they only serve the purpose of better contextualising the study, therefore the small sample size is of little importance in this pilot study.

4.2.2 Openness Towards the Different

The mean between 1 (a lot) and 7 (no) is close to 1 in all questions with a small SD, which suggests that all the participants showed themselves open to the foreign and different. This may constitute a latent factor of auto-selection. Perhaps, only open to the different people responded positively to the call to take part in a study about the Russian language.

Table 2 The openness towards the foreign and different (1 = 'yes', 7 = 'no')

Statistics					
		When I travel I prefer to go to unfamiliar places	When I travel I learn how to say hi in the local language	When I travel I communicate with foreigners easily	Do you like to learn new languages?
N	Valid	9	9	9	9
	Missing	0	0	0	0
Mean		1,56	1,67	1,67	1,67
Median		1,00	1,00	1,00	2,00
Mode		1	1	1	1[a]
Std. Deviation		1,014	,866	1,323	,707

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Sadly, 100% of the participants mentioned that to communicate abroad they use English and only one added that they also use a dictionary of the local language. This supports our claim in the introduction that the pressure of English as a means of intercultural communication in Europe is high.

4.2.3 Motivational Aspects

With respect to the motivation to learn the Russian language, interesting data were obtained. The mean result for the question 'would you like to learn Russian?' rose almost by 20% after having successfully solved the puzzle. However, it appeared that most participants had high motivation to learn Russian even before the test. It came out that the 20% mean growth is attributable to a change in only 3 participants, which makes a T-Test inappropriate. So, it made us review the data case by case in order to identify exceptional cases. One of the 3 participants changed their mind only by one point. Nevertheless, in the other two participants the change was significant: one person changed their motivation from 2 (close to 1-no) to 7 (yes), the other one from 4 (undecided) to 7 (yes).[3]

3 In this analysis the variable was recodified into 1-no and 7-yes to illustrate the growth logic.

Table 3 The willingness to learn Russian before and after doing the experimental task

Statistics			
		Before	**After**
N	Valid	8	9
	Missing	1	0
Mean		5,1250	6,1111
Median		5,5000	6,0000
Mode		4,00[a]	7,00
Std. Deviation		1,72689	,92796
Minimum		2,00	5,00
Maximum		7,00	7,00
a. Multiple modes exist. The smallest value is shown			

Interestingly, however, the attempt to correlate the motivational growth with the expectancy of the Cyrillic alphabet to be difficult yielded statistically significant results. The expectation was measured by a Likert scale, however, since the responses were averaged, the use of Pearson was considered adequate. Only those participants who had not qualified the Russian alphabet as more or less easy to learn before the task (which means ‘uncertain’ or ‘difficult’) demonstrated a motivational growth after the experimental task.

Table 4 The correlation between the expectation of the Russian alphabet to be difficult before the experimental task and the growth of motivation to learn the language after the task

Correlations			
		Motivation growth	**How difficult is the Russian alphabet?**
Motivation growth	Pearson Correlation	1	,916**
	Sig. (2-tailed)		,001
	Sum of Squares and Cross-products	24,889	21,222
	Covariance	3,111	2,653
	N	9	9
How difficult is the Russian alphabet?	Pearson Correlation	,916**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	Sum of Squares and Cross-products	21,222	21,556
	Covariance	2,653	2,694
	N	9	9
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

As far as the change in motivation is concerned, it is important to mention, however, that we cannot know if it was the format of the task that changed the perception of the participants, or it was simply the first contact with the alphabet itself. From this point of view, we had not foreseen the necessity to test the experimental group against a control group that would get in contact with the Russian alphabet for the first time in a more traditional way. Therefore, regardless of a statistically significant change in motivation, we cannot claim that it occurred due to the task and not due to the very introduction to this language. It could be an interesting hypothesis, though, for a subsequent study.

At the same time, judging by the response to the activity in terms of attitude towards its format, we can assume that the format could indeed influence the motivational change. Most participants gave the most positive evaluation to the task format on a Likert scale from 1-yes to 7-no. The mean response to the question on whether the participants liked the ludic way of leaning the Russian alphabet, was 1,75 (SD =.95743), which is high enough (from 1-yes to 7-no). Most people found it efficient too, the mean was 1,5 (SD = 1).

Table 5 The attitudes towards the task format (1-positive, 7-negative)

Statistics		
I like this playful way of learning the Russian alphabet		
N	Valid	4
	Missing	5
Mean		1,75
Median		1,50
Mode		1
Std. Deviation		,957
Minimum		1
Maximum		3

4.3 Additional Results not Expected at the Phase of Research Design

An interesting phenomenon came out when the participants were asked to transcribe Italian texts with the Russian letters (we worked mostly with the participants' names). During the testing phase, some participants erroneously supposed that the letters 'G' and 'C' that in many European languages assume different sounds depending on the following consonant would behave the same way in Russian.

Example:

The Italian letter combination ‘gi’[dʒ] in Russian should be transcribed with two letters: ‘Д’ [d] and ‘Ж’ [ʒ] respectively. The Italian letter combination ‘gh’ [ɠ] in Russian should be transcribed with the letter ‘Г’.

Since in the first versions of the alphabet puzzle the letter ‘Г’ could be encountered only in the position in which in Italian it would have the sound [ɠ], the respondents wrongly interpreted this letter as a complete equivalent of the letter ‘G’. Hence, they overgeneralized the rule of the Italian language in Russian to create the sound ‘dʒ’ before ‘I’ and ‘E’. The word ‘giorno’ ([‘dʒorno’] – ‘day’) was transcribed as ‘гиорно’ [ɠiorno], while the correct transcription should be ‘джорно’ where the sounds [dʒ], that do not have a single Russian letter, are transcribed with the letters ‘Д’ [d] and ‘Ж’ [ʒ]. To address this challenge, the word ‘гирлянда’ (‘ghirlanda’ – ‘garland’) was introduced into the final version.

Another interesting observation can be made regarding the perception of differences between the languages.

Example:

Two cognates in the sequence differ phonetically between Italian and Russian: ‘сумма’ ([summa] – ‘sum’) and ‘шоколад’ ([ʃəkalad] – ‘chocolate’). In Italian, respectively, ‘somma’ [somma] and ‘cioccolata’ [t͡ʃokkolata]. Not only do these words create doubts about sounds previously deciphered correctly through other words (the letters ‘У’ and ‘Ш’ get deciphered before, while these words are used as words of control), but also make some participants *suspect that there is an error in the list*. The conclusion we draw from this observation is that when facing an ambiguous situation, the participants tend to mistrust more or doubt about the evidence from the input in an unfamiliar L2 than their previous knowledge. This conclusion is also supported by the examples from the first version of the puzzle. In the examples with the letters ‘Х’ and ‘Й’, the previous knowledge of the participants also influences their inferences more than the evidence from the input.

5 Discussion and Conclusion

The main findings of this small-scale pilot study suggest that the pattern recognition ability indeed allows readers to go beyond a familiar alphabet in reading and to infer the sounds of an unfamiliar but related alphabet through inference in graphical decoding. This ability in competent readers is automated (Wolfe 2010). By recognizing familiar patterns, learners can make hypotheses about entire words. When the task gets more complicated and more and more letters don't have formal similarity anymore, the learners transcribe the Russian words with the Latin letters (in the third column of the task) and infer their meaning as if it was a crossword puzzle. It is possible thanks to the inherent knowledge of the frequencies of the letter combinations in the words of the mother tongue or a language they know well (Divjak 2019).

Indeed, the previous knowledge of the participants appeared to be a very important player in the process of Russian alphabet sound inference. They relied on the knowledge of all the languages in their repertoire (for examples, they would frequently mention the classes of Ancient Greek at school or French during the task execution). At the same time, the interpretative qualitative analysis shows that the participants seem to rely more on their previous knowledge, even if incorrect, than on the evidence from the input, even if quite unambiguous.

As we attempted to demonstrate, even if pure Slavic intercomprehension is not available to a person who has no Slavic language in their plurilingual repertoire, it is quite evident that by using intercomprehensive reasoning some sense can be extracted, like in the Polish example by Meissner, which proves that '[n]o language is totally unknown territory' (Doyé 2007, 91).

If the reader completed the alphabet, they can try intercomprehending the following phrase yourself:

> Екатерина работает профессором в Лингвистическом университете. Она даёт студентам лекции по итальянскому и испанскому языкам.

Those readers who draw on previous knowledge in Ancient or Modern Greek, or Slavic languages, clearly have an advantage. However, even if you do not possess such knowledge, deciphering the alphabet should be enough to get access to the lexis in the above sentence. You have probably identified the following content words: Ekaterina […] professor […] Linguistic university [...] students lections […] Italian […] Spanish.

So, even if the reader probably fails to infer the syntax and the semantic relations, they still can access the frame and build hypotheses about the meaning. Therefore, a gradual passage from the Romance

to Slavic intercomprehension is possible, even if for maintaining only 30% max. of opaque zones non-authentic materials would be necessary.

There are already teaching materials available, even if very few, that leverage the common origins of some pan-European lexis (cf. *5 Элементов*, Esmantova 2013). However, it is clearly a tiny step in this direction and surely not enough. The intercomprehensive approach is highly compatible with the pillars of neurodidactics: priming, inductive teaching, learner's autonomy, leveraging of previous knowledge, scaffolding, cognitive strategies, etc. Taking into consideration the learners' linguistic background allows to optimize learning, make it more efficient and more personalized. Using the same materials for leaners with different mother tongues is ineffective and unsustainable (unless in a context of second and not foreign language classes to mixed groups). When the whole group shares the same L1, it has to be used to scaffold on. At the same time, plurilingual approaches and building on the existing linguistic repertoire, even if composed by languages known only partially, opens the doors to more engaging and successful learning, But most importantly, it highly optimizes the process of development of the plurilingual repertoire.

In the XXI century, teaching a specific language is not a solution because future is unpredictable: no one knows where she or he will live and work tomorrow. A fully faceted expatriate life requires knowledge of the local language. Therefore, the purpose of linguistic education should be opening the linguistic horizons, and not trying to achieve a perfect knowledge of a single lingua franca (read: English). One never knows, maybe some learners will eventually embark on learning a Slavic language due to their life circumstances in this changeable 'Liquid modernity' (Bauman 2000). We suggest that intercomprehension could be the first step towards plurilingualism. For this to happen, new materials, teaching training and a whole new paradigm of language education must emerge. The present small-scale pilot study shows that it is possible to create materials for learners to successfully move from a Romance to a Slavic language with the intercomprehensive approach. It also shows that this inductive way of approaching a new language through inference based on previous knowledge appeared appealing to the participants. It is a challenge that disrupts the boredom frequently encountered in formal education.

However, much more research is needed for this breakthrough of intercomprehension into curricula to finally take place. This paper is a call for other researchers to design and conduct experimental research in IC. With optimizing cognitive strategies with intercomprehension and the order of introducing new languages as a function of the linguistic relatedness, plurilingualism will become not a utopia, but the auspicious reality.

Appendixes

Questionario 1. Opinioni sulla lingua russa

Genere: M/F Età: 20-28, 28-35, 35-45 Madrelingua:

Lingue straniere conosciute*:
*a partire dal livello A1

1) Come potresti caratterizzare la lingua russa con tre parole (singoli aggettivi, tre caratteristiche):

2) Mi piacerebbe imparare la lingua russa:

|--|
1 2 3 4 5 6 7
sì! **indifferente** **no!**

3) Ritengo che l'alfabeto cirillico sia:

|--|
1 2 3 4 5 6 7
semplice da imparare **non so** **molto difficile**

4) La lingua russa è europea: sì / no / non so

5) Dal mio punto di vista, nell'alfabeto russo ci sono ..... lettere:

20 -25/25-30/30-35/35-40

6) Mi piace imparare le lingue straniere:

|--|
1 2 3 4 5 6 7
tanto **indifferente** **per niente**

7) Quando viaggio, preferisco andare nei paesi nuovi:

|--|
1 2 3 4 5 6 7
sì! **senza preferenze** **no!**

Quando viaggio, cerco di memorizzare come si dice "ciao" nella lingua del paese della destinazione:

|--|
1 2 3 4 5 6 7
sì! **non so** **no!**

8) Quando viaggio, riesco a comunicare facilmente con gli stranieri:

|--|
1 2 3 4 5 6 7
sì! **non so** **no!**

9) Quando devo comunicare in un paese straniero, sono più bravo a spiegarmi (scelte multiple possibili):

in inglese / con i gesti / cerco di usare il frasario della lingua del posto

Questionario 2. Opinioni sulla lingua russa

1) Mi piacerebbe imparare la lingua russa:

|---|

1 2 3 4 5 6 7

sì! **indifferente** **no!**

2) Credevo che l'alfabeto cirillico fosse:

|---|

1 2 3 4 5 6 7

più semplice **così come mi aspettavo** **più difficile**

3) Credo che imparare russo possa servire per (scelte multiple possibili):
comunicare con i parlanti nativi / come hobby culturale / come un'attività di apertura mentale / per affari (CV migliore)

4) Credo che per riuscire a spiegarsi bene o male in russo (fino al livello A1) sia sufficiente imparare l'alfabeto e abituarsi alla pronuncia:

|--|

1 2 3 4 5 6 7

sì! **non so** **no!**

5) Associo la lingua russa piuttosto a:
Dostoevsky
Tolstoy
Putin
Maria Sharapova
Nessuna persona in particolare
Un mio amico / una mia amica
Lenin /Stalin

6) Le tre cose più stereotipiche sulla Russia (sui russi) che condivido sono:
1) ..
2) ..
3) ..

7) Vorrei fare un viaggio in Russia:

|--|

1 2 3 4* 5* 6 * 7*

sì! **indifferente** **no!**

*Se hai risposto: 4 / 5 / 6 / 7:

8) Non credo che ci andrei perché (scelte multiple possibili):
è caro / serve il visto / non mi interessa / per motivi personali / ci sono già stato/a / nessuna spiegazione

9) Mi piace questo modo 'giocoso' di imparare l'alfabeto russo:

|--|

1 2 3 4 5 6 7

sì! **non so** **no!**

10) Credo che sia efficace questo modo di imparare l'alfabeto russo:

|--|

1 2 3 4 5 6 7

sì! **non so** **no!**

Istruzioni per lo svolgimento del puzzle. Progetto MosQuest.

MA tesi finale di Anna Ilina.

- Tutte le parole che troverete nella lista sono russe di uso quotidiano.
- Se una parola non ha senso, se non la riuscite a capire, vuol dire che l'ipotesi sui suoni di cui essa è composta non è corretta.
- Ogni lettera nell'alfabeto russo fa un suono solo.

1. Leggere di getto la prima parola, individuare a che suoni italiani (inglesi/latini) corrispondono i segni grafici (le lettere cirilliche);
2. Inserire nella colonna sinistra di fronte alle lettere cirilliche i suoni italiani (inglesi/latini, proprio con lettere latine) a esse corrispondenti, come dimostrato sull'esempio dell'*a* e della *m* in мама;
3. Procedere alla parola successiva, mantenendo sempre lo stesso ordine di svolgimento del puzzle: ogni singola lettera 'decifrata' deve essere trascritta a una a una con il suono italiano (inglese/latino) corrispettivo nella colonna sinistra;
4. Le strisce orizzontali sulla destra nella colonna con le parole si possono utilizzare per trascrivere le parole russe con le lettere latine. Non è obbligatorio farlo, però potrebbe essere utile;
5. Nel caso in cui ci sono dei dubbi sul suono ipotetico, consigliamo di:
    a. Mettere nella colonna sinistra il suono corrispettivo ipotetico contrassegnato con un punto interrogativo;
    b. Andare a vedere una, massimo due parole più giù nella lista verificando con ciò l'ipotesi originale.

Bibliography

Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2a ed. Trillas: Ciudad de México.
Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
Blanche-Benveniste, C. (2008). "Aspect lexical de la confrontation entre langues romanes. Existe-t-il un lexique européen?". Barni, M.; Troncarelli, D.; Bagna, C. (a cura di), *Lessico e apprendimenti*. Vol. 9, *Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Milano: FrancoAngeli, 47-66.
Blanche-Benveniste, C.; Valli, A. (eds) (1997). "L'intercompréhension : le cas des langues romanes". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Special issue.
Bonvino, E. (2015). "Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology, and Future Developments". Dolci, Tamburri 2015, 29-60.
Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D. (2016). "Il lettore plurilingue". *Lend*, 4, 111-30.
Bonvino, E.; Fiorenza, E.; Cortés Velásquez, D. (2018). "Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings". *Frontiers in Communication*, 3. https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029.
Bonvino, E.; Jamet, M.C. (2016a). "Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione: Introduzione". Bonvino, Jamet 2016b, 7-28.
Bonvino, E.; Jamet, M.C. (a cura di) (2016b). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; Pietro, J.F.; Lőrincz, I.; Meißner, F.J.; Noguerol, A.; Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and culture; competences and resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
Capucho, F. (2008). "L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue". Pratiques (139-40), 238-50. https://doi.org/10.4000/pratiques.1252.
Capucho, F. (2013a). "Intercompreensão: Diálogos no presente e para o futuro". *Passages de Paris,* 8, 18-29.
Capucho, F. (2013b). "La intercomprensión. ¿Uno o varios enfoques?". Matesanz del Barrio, M. (ed.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España*. Madrid: Editorial Complutense, S.A., 151-71.
Capucho, F. (2016). "L'intercompréhension : D'une approche multilingue à une approche plurilingue". Bonvino, Jamet 2016b, 43-56.
Castagne, E. (2002). "Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EUROM4". Müller-Lancé, J.; Riehl, C.M. (Hrsgg), *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung/Une tête– plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement.* Aachen: Editiones EuroCom, 99-107.
Castagne, E. (2004). "Inferences semantiques et construction de la comprehension en langues etrangeres europeennes". Castagne, E. (éd.), *Intercomprehension et inferences = Actes du colloque international EuroSem* (Reims 2003). Reims: Presses universitaires de Reims, 91-116.
Cenoz, J. (2019). "Translanguaging Pedagogies and English as a Lingua Franca". *Language Teaching*, 52(1), 71-85. https://doi.org/10.1017/S0261444817000246.
Cortés Velásquez, D. (2015). "Mona Lisa in the Classroom: An Educational Proposal for Integrated Training in Intercomprehension". Dolci, Tamburri 2015, 191-216.

Dolci, R.; Tamburri, A.J. (eds), *Transactions*. Vol. 3, *Intercomprehension and Plurilingualism: Assets for Italian Language in the USA*. New York: John D. Calandra Italian American Institute; Queens College; City University of New York.
Divjak, D. (2019). *Frequency in Language: Memory, Attention and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Doyé, P. (2007). "General Educational Aspects of Intercomprehension". Capucho, A.; Martins, C.; Degache, C.; Tost, M. (eds), *Diálogos em intercompreensão = Actas de Colóquio* (Lisboa, Septembro de 2007). Lisboa: Universidade Catolica Editora, 487-96.
Ellis, N.C. (1999). "Cognitive Approaches to SLA". *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 22-42. https://doi.org/10.1017/S0267190599190020.
Ellis, N.C. (2006b). "Cognitive perspectives on SLA: The Associative-Cognitive CREED". *AILA Review*, 19, 100-21.
Ellis, N.C. (2019). "Essentials of a Theory of Language Cognition". *The Modern Language Journal*, 103, 39-60. https://doi.org/10.1111/modl.12532.
Esmantova, T. (2013). РУССКИЙ ЯЗЫК: 5 ЭЛЕМЕНТОВ. San Pietroburgo: Златоуст (Zlatoust).
Gass, S.M.; Behney, J.; Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition: An introductory course*. 4th ed. New York; London: Routledge.
Jamet, M.C.; Spita, D. (2011). "Points de vue sur l'intercompréhension : de féninitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur". *REDINTER-Intercompreensão*, 2, 9-28.
Jenkins, J. (2015). "Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca". *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85. https://eprints.soton.ac.uk/382882/.
Kintsch, W.; Rawson, K.A. (2008). "12 Comprehension". Snowling, M.J.; Hulme, C. (eds), *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology. The Science of Reading: A Handbook.* 1st ed. Malden; Oxford; Victoria: Wiley Blackwell, 209-26.
Klein, H.G. (2008). "L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ?". *Ela. Études De Linguistique Appliquée*, 1(149), 119-28.
Labbé, G. (2019). "Aborder les langues slaves par l'intercompréhension". Colloque International Intercompréhesion (Chair), IC2019 : *Au-delà des frontières - Más allá de las fronteras = Conference Proceedings*. (Lyon).
López Alonso, C.; Séré, A. (2001a). *La lectura en lengua extranjera: El caso de las lenguas románicas*. *Romanistik in Geschichte und Gegenwart Beiheft*. 6 Bde. Hamburg: Buske.
López Alonso, C.; Séré, A. (2001b). "Procesos cognitivos en la intercomprensión". *Revista De Filología Románica*, 18, 13-32.
Lungu, D.N. A. (2014). "Intercomprehension or How to Learn Languages in Tandem". *Frontiers of Language and Teaching*, 5, 155-9.
Matesanz del Barrio, M. (2017). "La intercomprensión tipológica en el enclave de las lenguas de los europeos". Martínez-Paricio, V.; Pruñonosa-Tomás, M. (eds), *Lynx. Intercomprensión románica*. Valencia: Universitat de Valéncia, 123-40.
Meissner, F.J. (2004). "Modelling Plurilingual Processing and Language Growth Between Intercomprehensive Languages: Towards the Analysis of Plurilingual Language Processing". Zybatow, L. (ed.), *Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft*. Vol. 2, *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung*. Lang, 31-57.
Meissner, F.J. (2010a). "La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo de alemán". *Synergies Chili*, 6, 59-70.

Meissner, F.J. (2010b). “Vers la mise en pratique de l’intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue”. *Synergies Europe*, 5, 25-32.

Meissner, F.J. (2011a). “Intercomprehension between distant languages: language policy, learning and teaching, learner autonomy”. *REDINTER-Intercompreensão*, 2, 157-86.

Meissner, F.J. (2011b). “Teaching and Learning Intercomprehension: A Way to Plurilingualism and Learner Autonomy”. Florio-Hansen, I. de (Hrsg.), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Vol. 3, *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity*. Kassel: Kassel University Press, 37-58.

O’Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition. Cambridge applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad de Madrid Consejería de Educación. Inspección de Educación, Documentos de trabajo 19.

Robert, J.M. (2011). “L’inglese: un ponte verso le lingue romanze”. De Carlo, M. (a cura di), *Lingue sempre meno straniere*. Vol. 6, *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant’Epidio: Wizarts, 242-51.

Sainz, J. (2004). “Mecanismos atencionales en la lectura de palabras”. *Boletin De AELFA*, 99-114.

Santos Alves, S.; Mendes, L. (2006). “Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe”. *Language and Intercultural Communication*, 6(3-4), 211-18. https://doi.org/10.2167/laic248.0.

Séré, A . (2009). “Une approche pragmatique du concept d’intercomprehension”. Araújo e Sá, M.H.; Melo-Pfeifer, S. (eds), *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos.* Aveiro: Universidad de Aveiro, 33-44.

Simone, R. (1997). “Langues romanes de toute l’Europe, unissez-vous !”. Blanche-Benveniste, C.; Valli, A. (éds), *L’intercompréhension: le cas des langues romanes*. EDICEF, 25-32.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (2008). *Teaching the Brain to Read: Strategies for Improving Fluency, Vocabulary, and Comprehension*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wolfe, P. (2010). *Brain Matters: Translating Research into Classroom Practice*. 2nd ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

e-ISSN 2280-6792

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 12 – Num. 1 – Marzo 2023

Un nuovo modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano nei corsi universitari magistrali attraverso Moodle

Linda Torresin
Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract The author describes a new didactic model developed on the Moodle platform for teaching Russian-Italian translation in the university context. The model, aimed at developing the translation competence of learners, is based on the cooperative learning method and general foreign language teaching principles. Using a longitudinal study involving the collection of qualitative and quantitative data, the model was tested in a 42-hour asynchronous MA course unit. The findings indicate that the proposed didactic model, which brings together translation theory and practice, can successfully promote the development of translation competence in students.

Keywords Teaching Russian-Italian Translation at the University. Teaching Translation. Translation Competence. Didactic Model. Moodle.

Sommario

Edizioni
Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2022-07-14
Accepted 2023-02-14
Published 2023-05-22

Open access

Citation Torresin, L. (2023). "Un nuovo modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano nei corsi universitari magistrali attraverso Moodle". *EL.LE*, 12(1), 89-130.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/004

1 Introduzione

Il focus di questo articolo è la proposta di un nuovo modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano nei corsi universitari magistrali che, sfruttando al meglio le potenzialità di Moodle e l'apporto strategico-operativo della glottodidattica, favorisca lo sviluppo della competenza traduttiva dello studente.

Dopo aver definito il concetto di 'competenza traduttiva' (§ 2) e delineato l'ambito del dibattito scientifico in cui questo articolo vuole inserirsi (§ 3), descriviamo il nostro modello didattico nei suoi fondamenti teorici (§ 4), fornendo anche alcuni esempi di applicazione pratica delle sue componenti per meglio mostrarne le logiche (§ 4.3). Infine, nell'analisi dei risultati della sperimentazione si misurerà l'efficacia e la ricezione delle varie componenti del modello (§ 5), il cui esame condurrà alle conclusioni (§ 6) e ad alcune considerazioni finali (§ 7).

2 La competenza traduttiva

Benché del termine 'competenza traduttiva' – introdotto negli studi sulla traduzione dalla seconda metà degli anni Ottanta e sempre più centrale nella ricerca attuale (cf. Saldanha, O'Brien 2013, 112) – si diano definizioni e descrizioni non omogenee (cf. Malmkjær 2009; Pergola 2020, 159), lo utilizzeremo qui per indicare un insieme di varie sottocompetenze necessarie per il lavoro di traduzione, che vanno dalle conoscenze dichiarative a quelle procedurali, dalle abilità alle capacità. Secondo il *Quadro di riferimento per la formazione dei traduttori letterari Petra-E* la 'competenza traduttiva' «consiste nel possedere la conoscenza, le abilità e le attitudini necessarie per tradurre testi nella lingua principale a un livello richiesto».[1] Sulla scorta di Wilss, la possiamo cioè intendere come «the ability to integrate the two monolingual competencies on a higher level» (1982, 58). Come evidenziato, fra gli altri, da Bell (1991, 43), Hurtado Albir (1996, 34-5 e ss.) e dal gruppo di ricerca PACTE (2000, 100; 2003, 58; 2011, 33), la competenza traduttiva implica la messa in atto, nel passaggio da una lingua all'altra, di un sistema complesso di *knowledge, skills* e *abilities* (cf. Pergola 2020, 159). In altre parole, essa si identifica con «l'insieme di conoscenze, abilità, capacità e atteggiamenti in possesso di chi traduce professionalmente e che intervengono nel caratterizzare la traduzione come attività esperta» (165), che spaziano dal-

Articolo risultante dalle attività di ricerca finanziate dal programma Seal of Excellence @UNIPD, nell'ambito del progetto RETEACH (Russian through litErature inTErcultural ApproaCH).

1 https://petra-educationframework.eu/it/.

la capacità di comprensione del testo di partenza all'individuazione dei problemi traduttivi, dalla conoscenza delle strategie traduttive alla loro applicazione sul campo, dall'abilità di produzione del testo di arrivo con un determinato approccio traduttivo alla capacità di giustificare le proprie scelte traduttive. In sostanza, la competenza traduttiva può essere definita come la mobilitazione di tutte le risorse a disposizione del singolo per affrontare con successo una traduzione o, per dirla con Hurtado Albir, «para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor» (2001, 375).

3 Studi precedenti e innovatività del presente modello

Il modello didattico proposto in questa sede prende le mosse teoreticamente da un approccio che, anche alla luce delle riflessioni odierne sull'utilità della traduzione per la didattica delle lingue moderne (per esempio, in Di Sabato 2007; Balboni 2010, 185-7; Di Martino 2012; Pergola 2020, 164-7) e del russo in particolare (Ferro 2017; Torresin 2022, XIX-XXIV), pur concependo la traduzione come obiettivo didattico a sé (sulla scia di Belozorovich 2019), riconosce lo stretto connubio della didattica della traduzione russo-italiano con la didattica del russo come lingua straniera, o RKI (*Russkij kak inostrannyj*).

In ambito RKI esiste un'ampia letteratura sull'utilizzo delle nuove tecnologie per l'apprendimento del russo in contesto LS, specie in situazioni di apprendimento a distanza, o *distancionnoe obučenie* (Bogomolov, Uskova 2004; Azimov 2006).

Il potenziale glottodidattico delle risorse elettroniche è stato oggetto di studi importanti (Azimov 2012; Macagno 2018, 2019a, 2019b); delle peculiarità dell'ambiente di apprendimento virtuale, o *virtual'naja obrazovatel'naja sreda* (d'ora in poi VOS) nel RKI si sono occupati in particolare Dunaeva (2006) e Bogomolov (2008). Una delle forme in cui si realizza la VOS è la 'classe virtuale' (*virtual'nyj klass*), in cui l'apprendente «studia in condizioni di interazione, collaborazione», mentre il docente agisce come «partecipante all'attività didattico-conoscitiva dell'apprendente», da lui stesso organizzata (Azimov 2012, 198);[2] in questo spazio formativo, trovano piena realizzazione i vari modelli pedagogici che vedono come protagonisti l'allievo (*učenik*), l'ambiente (*sreda*) e il pedagogo (*pedagog*) (Dunaeva 2006, 193). Rispetto alla classe fisica, come evidenzia Dunaeva (2006), nella classe virtuale il lavoro didattico è maggiormente caratterizzato dalla mul-

2 Qui e di seguito, ove non diversamente indicato, la traduzione è dell'Autrice. «виртуальный класс […], где учащийся […] обучается в условиях взаимодействия, сотрудничества, преподаватель – участник учебно-познавательной деятельности учащегося, которую он сам и организует».

timedialità (*mul'timedijnost'*) di informazioni offerte e canali coinvolti; dall'ipertestualità (*gipertekstual'nost'*) dei materiali, dall'interattività (*interaktivnost'*) del processo di apprendimento.

Similmente, anche sull'utilizzo di Moodle a fini didattici nel RKI si sono già espressi in molti (tra gli altri: Shchitov et. al. 2015; Aikina, Sumtsova, Pavlov 2015; Fattakhova, Kulkova, Fedorova 2016; Turaeva 2019; Gavrikova 2019). Tra l'altro, sarebbe difficile se non praticamente impossibile enumerare tutti gli studi su Moodle che prendono in considerazione il target della nostra indagine, ossia gli apprendenti italofoni.[3]

Quanto alla traduzione e al suo insegnamento – mai trascurato dal RKI – negli ultimi dieci anni questo tema non cessa di attirare gli studiosi interessati all'interculturalismo (vedi, per esempio, Zelenina, Malych 2013), così come gli slavisti in generale. In Italia, tuttavia, le ricerche slavistiche sugli aspetti didattici della traduzione russo-italiano (Salmon 2004; 2005; 2009; Fioretto 2007; Ferro 2017; Carbone 2017; 2019; Belozorovich 2019) sono di gran lunga più limitate rispetto ai lavori traduttologici di stampo teoretico, dedicati alla critica testuale, alla storia della traduzione, agli studi comparativi: queste sono, appunto, le macroaree delle pubblicazioni più recenti (Diddi 2021).

In sintesi, il modello didattico di traduzione russo-italiano qui offerto è debitore al RKI sotto molti aspetti, dall'attenzione alle nuove tecnologie agli studi sulla VOS e sulla classe virtuale, per non parlare delle riflessioni sulle potenzialità di Moodle e sulla didattica della traduzione. Per quest'ultimo elemento, certamente il modello guarda anche al contributo della slavistica italiana.

Il modello si presenta tuttavia come innovativo rispetto alle ricerche del panorama slavistico italiano e a quelle di ambito RKI per almeno due ragioni:

1. se gli slavisti ed esperti di traduzione italiani prediligono approcci neurolinguistici all'attività traduttiva (per esempio, Salmon, Mariani 2008; Salmon 2017), nel nostro modello la didattica della traduzione poggia su fondamenti teorico-operativi di matrice glottodidattica;
2. se nel RKI Moodle viene impiegato per l'analisi di casi di studio isolati di cui risulta uno dei fattori di apprendimento, senza però inserirsi all'interno di veri e propri modelli didattici (per esempio, Berardi 2009, 2011), qui è invece inteso come ambiente di apprendimento cardinale per un modello di insegnamento della traduzione russo-italiano strutturato, organico e generalizzabile (in una prospettiva, come abbiamo detto sopra, non più RKI, bensì glottodidattica).

3 Ci basterà qui ricordare alcune ricerche fondamentali che riguardano l'impiego di Moodle nel RKI con apprendenti italiani/italofoni: Buglakova 2009; Berardi 2009; 2011.

4 Il modello didattico

Esistono numerosi modelli di sviluppo della competenza traduttiva (fra i più noti, vi sono quelli di Harris 1977, 1980; Toury 1995; Shreve 1997; Chesterman 1997; PACTE 2000). Tutti questi modelli poggiano su una visione dinamica della competenza traduttiva, che si basa su due punti nodali: la competenza traduttiva non è innata[4] ma è oggetto di acquisizione, ovvero un qualcosa che si impara e si costruisce gradualmente all'interno di un dato contesto socioculturale (Toury 1995, 241-58), in un percorso complesso, graduale e dinamico (Shreve 1997; Chesterman 1997, 147-9; PACTE 2000; 2003); la competenza traduttiva non si sviluppa da sola, attraverso un iter esperienziale o per pura casualità, ma viene maturata soltanto grazie a percorsi didattici organici e coerenti (cf. anche Pergola 2020, 161-3).

In questo capitolo presentiamo un nuovo modello per lo sviluppo della competenza traduttiva caratterizzato, rispetto a buona parte dei modelli menzionati, da un'impronta marcatamente didattica (sulla scia di Kelly 2005; González Davies 2004): dato che si tratta di un modello concepito per l'insegnamento della traduzione russo-italiano su Moodle, è di fatto un modello didattico.

Prendendo spunto da Perla (2017, 160), che definisce il 'modello didattico' come «una rappresentazione semplificata degli elementi rilevanti dell'agire didattico, riguardati nelle loro relazioni fondamentali», e da Damiano (1993, 91-2), che ci vede una «rappresentazione semplificata di schemi operativi per realizzare azioni educative istituzionalizzate» inevitabilmente «ridondanti» e «parziali», intenderemo qui per 'modello didattico' non una teoria né una pratica, bensì l'unione fra le due in una configurazione concettuale della realtà educativa che presentiamo come *framework* all'interno del quale è possibile ripensare l'agire didattico sotto vari aspetti: descrittivo (identificazione degli elementi rilevanti), analitico-esplicativo (correlazione fra questi elementi), pratico-applicativo (sviluppo di prassi generalizzabili sulla base dei due aspetti precedenti).

L'innovatività del nostro modello rispetto a buona parte della ricerca in ambito slavistico e non, è che la didattica della traduzione poggia su fondamenti non neurolinguistici (come in Salmon, Mariani 2008; Salmon 2017) bensì glottodidattici; il presente modello apre cioè, nell'insegnamento della traduzione russo-italiano, una prospettiva di applicazione della glottodidattica finora non percorsa dagli studiosi.

4 L'unica eccezione, rispetto ai modelli summenzionati, è costituita da Harris (1977; 1980), che ritiene che i bambini siano capaci di 'traduzione naturale' e accrescano con l'età la loro competenza traduttiva, in concomitanza con lo sviluppo della competenza linguistica nelle due lingue coinvolte (cf. Harris, Sherwood 1978, 160).

Il nostro modello didattico si compone di tre elementi rilevanti che costituiscono, per dirla con Bonaiuti, Calvani, Ranieri (2007, 58), le «possibilità operative» indicate da un modello didattico tipo: 'strategie didattiche', 'azioni didattiche' e 'strumenti' **[fig. 1]**. Andremo a illustrarli nel dettaglio nelle prossime sezioni.

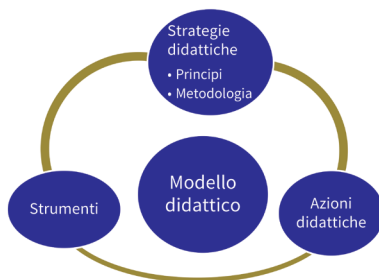



Figura 1 Modello didattico proposto

4.1 Strategie didattiche

Le strategie didattiche sono per noi costituite da 'principi' e 'metodologia'. Il nostro modello si fonda teoricamente su alcuni principi che vengono generalmente posti alla base dell'apprendimento linguistico, soprattutto nell'ambito della glottodidattica:

1. Gradualità e sequenzialità dei contenuti, per cui l'input offerto all'apprendente deve collocarsi in un 'ordine naturale di acquisizione', ovvero essere immediatamente successivo all'input già acquisito: è l''i+1' di Krashen, dove 'i' rappresenta il livello attuale dello studente, mentre '1' è il livello successivo (cf. Krashen 1985). Ciò significa che, posto che l'input dato al discente sia comprensibile, autentico e significativo, questo stesso input per essere acquisito (diventando dunque *intake*) dovrebbe essere collocato nell'ordine corretto. In altre parole, occorre insegnare gli argomenti dal più semplice al più complesso e per gradi, facendo un passo alla volta e permettendo così allo studente di progredire attraverso la «zona di sviluppo prossimale» (Vygotsky [1934] 1966) e di costruire nuove conoscenze a partire da quanto già sa;
2. Personalizzazione e differenziazione, che implicano l'adattamento di ambienti, percorsi e approcci didattici alle personalità, intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento dei singoli apprendenti, ai loro bisogni, capacità, potenzialità e aspettative (Bonaiuti, Calvani, Ranieri [2007] 2016, 189; D'Annunzio, Della Puppa 2006, 147-8). Questi due concetti sono strettamente correlati, perché la personalizzazione si pone come

obiettivo la calibratura dell'azione didattica sulla specificità dei bisogni educativi dei singoli allievi attraverso procedure di differenziazione attuate a più livelli, che coinvolgono la variazione di metodologie e strategie o tecniche didattiche, piuttosto che dei task o dei ritmi stessi della lezione (Caon 2006, 11-17);

3. Valorizzazione delle emozioni, intese come «risposte psicologiche», «comportamentali-espressive» e «cognitive-esperienziali» (Vecchietti Massacci 2015, 48) che, se giustamente stimolate o indirizzate, possono facilitare l'apprendimento/insegnamento (cf. Stefanini 2013; Balboni 2013). Per sfruttare appieno il potere delle emozioni, occorre, da un lato, attuare una didattica mirata ad alimentare negli apprendenti il piacere di apprendere, della varietà, della sfida, della sistematizzazione (cf. Balboni 2012, 88) e, dall'altro, renderli consapevoli dell'esistenza e degli effetti sulla motivazione di queste stesse emozioni (cf. Danesi, Pinto 1993; Porcelli 2004; Cardona 2010). In sostanza, la componente emotiva va adoperata dal docente a beneficio di una didattica positiva e coinvolgente per lo studente.

Accanto ai principi sopra esposti, nel modello si impiega una metodologia di insegnamento riconducibile al *cooperative learning*, o 'apprendimento cooperativo'. Com'è noto, il *cooperative learning* prevede il lavoro di gruppo da parte degli apprendenti «finalizzato all'acquisizione di conoscenze, abilità o atteggiamenti» e fondato sull'idea di «interdipendenza positiva», «ossia la percezione di essere collegati con altri in un modo tale che il singolo non può avere successo senza fare gruppo (e viceversa)» (Bonaiuti, Calvani, Ranieri [2007] 2016, 172). L'interdipendenza positiva si traduce nell'interazione costruttiva fra i membri del gruppo, che devono relazionarsi fra loro per il raggiungimento di un obiettivo comune senza sottrarsi alle proprie responsabilità, e utilizzando anzi le proprie abilità sociali per la creazione di un clima di collaborazione e fiducia reciproca (Johnson, Johnson 1990; Gillies 2020).

4.2 Azioni didattiche

Le strategie didattiche sopra delineate si concretizzano operativamente, nel nostro modello, in un preciso atteggiamento educativo messo in atto dal docente, ovvero nelle seguenti azioni didattiche, che si inseriscono in un'ottica dell'apprendimento ormai consolidata nella glottodidattica:

1. Centralità dell'allievo, attorno al quale ruota il processo di insegnamento-apprendimento. Una simile azione didattica,

EL.LE
12, 1, 2023, 89-130
e-ISSN 2280-6792

che pone il discente in primo piano nel suo percorso di acquisizione di nuove conoscenze e competenze, è in linea con gli approcci *student-centred learning*, formalizzatisi in seno al costruttivismo e caratterizzati – al di là delle possibili ambiguità e delle loro diverse interpretazioni (cf. O'Neill, McMahon 2005) – da quattro principi fondamentali: responsabilità attiva da parte dell'apprendente verso il proprio apprendimento; gestione proattiva da parte del discente della propria esperienza formativa; costruzione autonoma della conoscenza ad opera dell'apprendente; ruolo di facilitatore dell'insegnante (McCabe, O'Connor 2014).
In sostanza, il nostro modello didattico promuove uno *student-centred learning* in cui il discente a) da soggetto passivo, diventa soggetto attivo del proprio apprendimento; b) è responsabile del proprio apprendimento; c) è autonomo nel proprio apprendimento (il docente non è che un facilitatore dello stesso); d) è chiamato a riflettere criticamente sul proprio apprendimento.

2. Ruolo di *scaffolding* del docente, che sostiene e supporta l'allievo aiutandolo durante la costruzione del suo apprendimento ma ne rafforza al contempo la progressiva autonomia. Questa seconda azione didattica è una logica conseguenza della prima, ovvero di un insegnamento centrato sul discente e del derivante mutamento della figura del docente, che, come abbiamo visto, da protagonista della scena diviene un facilitatore dell'apprendimento. L''impalcatura' o *scaffolding* – termine di Wood, Bruner, Ross (1976) – rimanda appunto alla metafora dell'apprendimento come costruzione, sostegno, accompagnamento. Nel nostro modello didattico lo *scaffolding* riguarda non tanto il sostegno limitato alla performance del discente con procedure quali la dimostrazione/svolgimento del compito da parte del docente e altre (Ellis, Larkin 1998), quanto il sostegno sia cognitivo che affettivo e motivazionale attraverso costanti suggerimenti, incoraggiamenti e feedback. Sottolineiamo in particolare ai fini dello *scaffolding* l'importanza di questi ultimi (mai ignorata dalle ricerche sul tema, da Hogan, Pressley 1997 a Finn, Metcalfe 2010 fino a Mežek et al. 2022), che vengono utilizzati negli strumenti del modello, come si vedrà in seguito.
3. *Learning by doing*, ovvero l'importanza dell'esperienza ai fini di un apprendimento significativo. Questa terza azione didattica, legata al pensiero di Dewey (1916), parte dal presupposto che l'esperienza, concepita in senso dewiano, come l'interazione fra organismo e ambiente in un'ottica dinamica, culturalmente e storico-socialmente determinata (Acampado 2019), costituisce il punto di partenza della pratica educati-

va ma anche, al tempo stesso, il mezzo attraverso cui l'individuo apprende. L'educazione, infatti, può essere vista come una 'ricostruzione' o 'riorganizzazione' continua dell'esperienza (Dewey 1916, 89).
Nel nostro modello didattico, il *learning by doing* si declina:

a) nell'attenzione data, oltre alla teoria, all'agire traduttivo e alla riflessione sulle proprie esperienze per acquisire maggiore consapevolezza su come si traduce e va/andrebbe tradotto;
b) nella visione dinamica della competenza traduttiva, che si costruisce attraverso un percorso complesso e graduale di maturazione del discente attraverso il fare.

4.3 Strumenti

Alle strategie didattiche sopra esposte si attengono gli strumenti grazie ai quali nel nostro modello didattico, partendo da basi teorico-operative di matrice glottodidattica e sfruttando le potenzialità della piattaforma Moodle (§ 4.3.1), si veicola l'apprendimento attraverso le azioni didattiche già discusse. Gli strumenti da noi impiegati sono le videolezioni realizzate con Kaltura (§ 4.3.2) e i Laboratori di traduzione (§ 4.3.3).

Dato che essi costituiscono l'aspetto più originale del nostro modello e il mezzo concreto con cui strategie e azioni didattiche concorrono allo sviluppo della competenza traduttiva degli apprendenti, dedicheremo a questo terzo elemento uno spazio maggiore. Questa trattazione degli strumenti ci darà anche l'occasione per una narrazione esemplificativa della messa in pratica del modello.

4.3.1 Utilizzo di Moodle

Entrambi gli strumenti che presenteremo nelle sezioni seguenti sfruttano la nota piattaforma e-learning Moodle come ambiente di apprendimento attivo.

Per il nostro modello l'LMS *open source* più diffuso rappresenta il contesto didattico ottimale per due ragioni.

La prima è che «offre una gestione dinamica e flessibile del processo di apprendimento, risponde attivamente allo sviluppo di Internet e della rete, [...] permette di soddisfare le nuove esigenze relative alla metodologia e alle tecnologie dell'informazione» (Berardi 2009, 26).[5]

5 «[...] предлагает гибкое и динамическое управление учебным процессом, активно отвечает на развитие Интернета и сети, а также позволяет удовлетворять

e-ISSN 2280-6792

La seconda invece è data dalla filosofia alla base di Moodle, che è il 'costruttivismo sociale', all'interno del quale docente e apprendente collaborano alla costruzione di una conoscenza condivisa.[6] Dato il legame tra il paradigma educativo costruttivista e la glottodidattica, rintracciabile nell'attenzione al processo di apprendimento, nella centralità del discente, nell'orientamento verso la dimensione dell'agire (Dolci 2004) – in cui riconosciamo le azioni didattiche incluse nel nostro modello –, Moodle si conferma l'ambiente di apprendimento più coerente con il modello proposto.

In questa prospettiva, le strategie e azioni didattiche del nostro modello trovano in Moodle lo spazio più adeguato per concretizzarsi negli strumenti di cui diremo fra poco. In particolare, la metodologia di insegnamento del *cooperative learning* adottata nel modello ben si presta a quegli strumenti che contemplano modalità di lavoro collaborativo, ovvero le attività Wiki e Workshop dei Laboratori di traduzione. Tuttavia, come si vedrà a breve, anche uno strumento apparentemente più tradizionale come le videolezioni Kaltura caricate su Moodle può contribuire al processo di negoziazione e costruzione delle conoscenze degli apprendenti in un'ottica costruttivista.

La novità del modello consiste nello sfruttamento – grazie alle potenzialità di Moodle – della metodologia del *cooperative learning* e di una visione costruttivista dell'apprendimento all'interno di una pianificazione didattica che applica all'insegnamento della traduzione dei principi glottodidattici. Secondo il nostro modello, la messa in pratica nei Laboratori di traduzione, da parte degli apprendenti, delle conoscenze teoriche fornite dalle videolezioni Kaltura porta allo sviluppo della loro competenza traduttiva.

4.3.2 Videolezioni Kaltura

La piattaforma video *open source* Kaltura consente di integrare media nell'attività didattica, con la possibilità di caricarli su un apposito canale nel portale Mediaspace. In particolare, la realizzazione di videolezioni è la funzionalità per noi più rilevante ai fini del modello didattico presentato. L'integrazione con il sistema Moodle consente anche di aggiungere le videolezioni così create nei relativi corsi Moodle.

Il nostro modello didattico prevede, fra gli strumenti, 10 brevi videolezioni registrate con Kaltura della durata di 20-25 minuti ciascuna, concepite per una fruizione asincrona, il cui contenuto copre la parte teorica di un insegnamento di traduzione russo-italiano a livello magistrale **[tab. 1]**.

новые потребности с точки зрения методики и информационных технологий».

6 Cf. *Philosophy*, in *Moodle*: `https://docs.moodle.org/25/en/Philosophy`.

Le videolezioni si prestano ad almeno due livelli d'uso: possono essere costituite da interventi didattici del docente, che parla 'faccia a faccia' con lo studente in uno scambio virtuale senza materiali aggiuntivi, oppure, grazie alla condivisione dello schermo, possono comprendere la spiegazione e il commento di slide che vengono poi messe a disposizione dello studente in Moodle sotto forma di PDF, fra i materiali didattici del corso. Nel testing del nostro modello didattico (§ 5) ci siamo avvalsi della seconda tipologia di videolezioni. Nello specifico, è stata realizzata una videolezione per settimana di corso, dividendo i contenuti di ciascuna lezione frontale in due brevi video di 10-15 minuti da fruire in modalità asincrona.

Lo strumento delle videolezioni si ispira alle strategie didattiche già delineate, attenendosi al principio di gradualità e sequenzialità dei contenuti. Portiamo qualche esempio: la videolezione 1 è dedicata a questioni terminologiche rilevanti per gli studenti che si approcciano alla traduzione russo-italiano, ovvero la definizione del concetto di traduzione e la distinzione jakobsoniana fra traduzioni intralinguistiche, traduzioni interlinguistiche e traduzioni intersemiotiche. Solo dopo aver chiarito la terminologia, si affrontano per gradi, nelle videolezioni successive, concetti che a tale idea di traduzione sono legati, ovvero l'unità di traduzione e le fasi del processo traduttivo (videolezione 2), piuttosto che le problematiche traduttive (videolezione 3) o le strategie traduttive, costituite da determinati approcci, metodi e tecniche (videolezioni 4, 5, 6).

Le videolezioni soddisfano anche il principio glottodidattico di personalizzazione e differenziazione, nonché quello di valorizzazione delle emozioni. Questo è reso possibile dal fatto che contengono delle mini-attività diversificate che lo studente può svolgere nell'arco di un paio di minuti, fermando il video e poi facendolo ripartire. Le mini-attività si adattano alle diverse personalità, intelligenze, stili cognitivi e di apprendimento degli studenti, così come ai loro diversi bisogni, capacità, potenzialità e aspettative; inoltre, facendo leva sulla motivazione del piacere, sfruttano il potere didattico della componente emotiva. Per esempio, all'interno della videolezione 8 dedicata al testo letterario, all'apprendente si propongono tre mini-attività da svolgere su un foglio od oralmente, dopo aver fermato il video: descrivere la traduzione letteraria; rispondere a una domanda a scelta multipla che chiede di indicare se testo poetico e testo narrativo si equivalgono dal punto di vista traduttivo; scegliere il registro italiano più appropriato per la traduzione di un dialogo russo con un bambino. Similmente, nella videolezione 10 sulla traduzione elettronica e multimediale, lo studente si può cimentare con una mini-attività di riflessione sulle strategie traduttive adottate per la traduzione dei titoli di film dal/in russo, piuttosto che con un esercizio di miglioramento della versione russa dello slogan di un noto smacchiatore per tessuti. Per tutte le at-

tività viene fornita la correzione nelle slide seguenti o tramite animazione PowerPoint.

Benché la videolezione sia comunemente associata a una didattica tradizionale in cui lo studente si limita ad ascoltare passivamente il docente, le videolezioni del presente modello sottendono delle azioni didattiche differenti, in quanto mettono invece l'allievo in primo piano (centralità dell'allievo), invitandolo a cimentarsi in questi piccoli esercizi pratico-operativi per facilitarlo nell'acquisizione della teoria (*learning by doing*) sotto la guida e il supporto attento ma mai inibitorio del docente (ruolo di *scaffolding* del docente). Lo studente, cioè, impara guardando le videolezioni ma, soprattutto, mettendole in pratica con le indicazioni e i suggerimenti del docente.

Va sottolineata l'importanza, per una maggiore efficacia delle videolezioni, di instaurare un legame con il discente. Occorre qui distaccarsi dalla classica didattica cattedratica di molti corsi di traduzione russo-italiano in contesto universitario per rivolgersi agli studenti in maniera diretta, con formule e modi indirizzati al loro coinvolgimento immediato (per esempio: «Siete curiosi di scoprirlo? Vediamolo insieme»; «Chissà se avete indovinato»; «Il prossimo esercizio è molto tosto. Siete pronti?»).

A differenza delle attività Wiki e Workshop dei Laboratori di traduzione, le videolezioni non sottendono una vera e propria metodologia di *cooperative learning* in quanto l'interazione prevista è quella fra docente e studente; tuttavia, da un lato, incentivano comunque una prospettiva costruttivista dell'apprendimento in cui il discente crea e ricrea le proprie conoscenze, costruendole assieme al docente e, dall'altro, il loro impiego è concepito come strettamente correlato alle attività Wiki e Workshop, dove il *cooperative learning* costituisce appunto la metodologia di riferimento.

4.3.3 Laboratori di traduzione: attività Wiki e Workshop

Le conoscenze teoriche fornite dalle videolezioni Kaltura vengono applicate, nel nostro modello, in 10 Laboratori di traduzione attraverso delle attività settimanali Wiki e Workshop. Nel testing del nostro modello didattico (§ 5) abbiamo previsto un'attività Wiki e un'attività Workshop a settimana, per un totale (stimato) di circa 2 ore settimanali di lavoro online **[tab. 1]**.

I Laboratori di traduzione poggiano sulla metodologia del *cooperative learning* nonché sui principi e sulle azioni didattiche adottati nel modello. Lo vedremo soffermandoci separatamente prima sulle attività Wiki, e poi sulle attività Workshop.

Com'è noto, il Wiki è in sostanza un sito web che viene aggiornato dai suoi utilizzatori e i cui contenuti sono sviluppati in collaborazione da tutti coloro che vi hanno accesso. La modifica dei contenu-

ti è aperta, nel senso che il testo può essere modificato da tutti gli utenti aggiungendo delle parti ma anche cambiando e cancellando ciò che hanno scritto gli autori precedenti. Ogni modifica è registrata in una cronologia che permette, in caso di necessità, di riportare il testo alla versione precedente; lo scopo è quello di condividere, scambiare, immagazzinare e ottimizzare la conoscenza in modo collaborativo.

Le attività Wiki possono dunque essere proposte per favorire il lavoro condiviso dei discenti. Nella pratica, possiamo immaginare che uno studente o due cominci/comincino a svolgere la singola attività e che gli altri un po' alla volta apportino modifiche e integrazioni, fino ad avere il prodotto finale.

Il Wiki ha cioè delle caratteristiche peculiari che ben si prestano a un apprendimento attivo, ovvero «il fatto di essere aperto e pubblico, non lineare, la possibilità di apportare modifiche nei materiali pubblicati e di lavorare sui testi individualmente o in gruppo, l'interattività, l'autonomia nel lavoro e nella disposizione dei materiali» (Azimov 2012, 267).[7] Proprio in virtù di queste sue caratteristiche, la letteratura evidenzia i vantaggi dell'uso del Wiki per l'insegnamento del RKI così come di altre lingue straniere (vedi Titova 2009; 2011; Markova 2010, 2011; Sysoev, Evstigneev 2009, 2010; Košeljaeva 2010; Sysoev 2013a, 2013b; Borščëva 2015; Charlamenko, Titova 2018), ossia:

1. la creazione condivisa di un testo da parte di più autori;
2. la possibilità di modificare il testo al momento, con facilità;
3. la possibilità di collegare fra loro le pagine web tramite *hyperlink*;
4. la possibilità di confrontare fra loro le diverse varianti del lavoro (cf. Sysoev 2013a, 163-5; Azimov 2012, 269).

Le attività Wiki del nostro modello sono graduali e sequenziali nei contenuti:[8] per esempio, si inizia facendo cimentare gli apprendenti con la definizione e classificazione delle traduzioni (Wiki 1), e soltanto in seguito si lavora sull'unità di traduzione che presuppone tale definizione/classificazione (Wiki 2); il piccolo passo successivo è applicare concetti quali le problematiche traduttive (Wiki 3), l'equivalenza

7 «[…] публичность и открытость, нелинейность, возможность вносить изменения в опубликованный материал, работать над текстом индивидуально или в группе, интерактивность, автономность в работе и размещении материала».

8 I contenuti dei Wiki sono riportati di seguito: *Traduzioni intralinguistiche, interlinguistiche e intersemiotiche* (Wiki 1), *Unità di traduzione* (Wiki 2), *Problematiche traduttive generali e RU>IT/IT>RU* (Wiki 3), *Equivalenza contestuale* (Wiki 4), *Dominante* (Wiki 5), *Trasformazioni traduttive lessicali, grammaticali e sintattiche* (Wiki 6), *Problematiche traduttive* (Wiki 7), *Problemi del testo poetico e strategie traduttive* (Wiki 8), *Testo tecnico-scientifico* (Wiki 9), *Traduzione elettronica e multimediale* (Wiki 10).

e-ISSN 2280-6792

contestuale (Wiki 4) e la dominante (Wiki 5), che ampliano gradualmente le conoscenze teorico-operative dello studente.

Una particolare attenzione è posta all'originalità e varietà di consegna e tipologia di input offerto, che garantisce la personalizzazione e diversificazione dell'apprendimento. Per esempio, nel Wiki 7 gli studenti devono tradurre una favola dal russo all'italiano segnalando le problematiche traduttive riscontrate e indicando le soluzioni traduttive da loro proposte nella traduzione. Nel Wiki 8 non si tratta più di tradurre (la consegna è diversa) ma di confrontare due traduzioni russe di una poesia italiana individuando i problemi del prototesto e le strategie traduttive impiegate dai traduttori per rendere lessico, morfosintassi e registro dell'originale, per votare infine la traduzione preferita (anche l'input è diverso). La consegna del Wiki 9 chiede invece – come il Wiki 7 – di svolgere una traduzione, ma questa volta di un estratto da un articolo di medicina (dunque un input testuale differente) riconoscendo ed evitando gli errori del traduttore settoriale, e così via.

Le emozioni degli apprendenti vengono valorizzate e indirizzate verso l'acquisizione sia dai Wiki stessi, in cui la componente del piacere è una componente chiave (tutti i Wiki stimolano il piacere di apprendere, della varietà e della sistematizzazione dei contenuti concettuali, cui si aggiunge il piacere della sfida, tangibile, per esempio, sia nel Wiki 5 che nel Wiki 10, dove gli studenti sfidano sé stessi e i loro compagni, nel primo caso, nel compito di stabilire se la dominante degli estratti letterari è stata rispettata o meno in traduzione e, nel secondo caso, nel correggere gli errori nella localizzazione di alcuni testi multimediali), sia dal 'clima di classe'[9] positivo che tali Wiki concorrono a creare.

Trattandosi di attività pratiche in cui lo studente ha un ruolo attivo (centralità dell'allievo) e sperimenta teorie e pratiche traduttive sul campo (*learning by doing*) con il supporto del docente (ruolo di *scaffolding* del docente), è evidente che l'uso dei Wiki si accompagna alle azioni didattiche già descritte.

Venendo ora al Workshop, ricordiamo che si tratta di un'attività di valutazione tra pari. Gli studenti consegnano il loro lavoro, quindi ricevono i lavori di altri studenti che devono valutare in base alle istruzioni del docente. Il testo può essere scritto direttamente nell'editor di Moodle oppure è possibile caricare file di ogni tipo, purché gli altri abbiano il software per visualizzarli.

Da questa breve descrizione risulta evidente che le attività Workshop appariranno più complesse rispetto ai Wiki, in quanto combi-

9 Per 'clima di classe' si intende «il risultato della creazione di una rete relazionale, all'interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali, e di co-costruzione di obiettivi cognitivi» (Renati, Zanetti 2009, 51).

e-ISSN 2280-6792

nano il lavoro individuale degli apprendenti – concepito come un'occasione per esercitare le loro capacità di analisi e di sintesi nella sistematizzazione e rielaborazione dei contenuti delle lezioni (nella prima fase di consegna del compito) – con una fase di *peer assessment* e *peer feedback* in cui gli apprendenti potenziano la loro capacità di riflessione, valutazione e autovalutazione, rafforzando anche la propria autonomia, comprensione critica e consapevolezza traduttiva. Nonostante la sua complessità strutturale, per la sua flessibilità ed efficacia il Workshop è fra le attività di Moodle a cui guardano le ricerche più recenti inerenti le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nei più vari ambiti educativi (per esempio, Žukov 2016; Murtazin 2017).

Come i Wiki, anche i Workshop osservano i principi didattici generali del modello e prevedono contenuti[10] posti in un ordine graduale e sequenziale. Portiamo qualche esempio: il Workshop 4 è dedicato all'approccio e al metodo traduttivo, che sono preconoscenze fondamentali per lavorare su un altro tassello delle strategie traduttive, le tecniche traduttive (trattate appunto, con gradualità e sequenzialità, nel Workshop successivo); allo stesso modo, il lavoro sugli stili funzionali della lingua russa (Workshop 7) prepara il terreno al confronto fra le tipologie di traduzione, da quella letteraria e settoriale (Workshop 9) fino a quella elettronica (Workshop 10).

Va inoltre osservato che, tanto i Workshop quanto i Wiki, riprendono ciascuno un argomento o sottoargomento cardine delle videolezioni Kaltura corrispondenti, ma sempre con richiami interni a spirale fra i contenuti, per cui uno stesso argomento viene esaminato più volte da angolazioni differenti e in attività diverse e complementari. L'andamento 'a spirale' del docente che via via torna indietro per riprendere e ampliare gli argomenti già affrontati, in modo da rispondere alla gradualità dell'apprendimento (cf. Freddi 1994), è uno dei fulcri della glottodidattica. Per esempio, le problematiche traduttive oggetto teorico del Wiki 3 vengono toccate anche nel Workshop 3 dedicato all'analisi del prototesto, ma dal punto di vista pratico-operativo, ovvero agli apprendenti viene richiesto, dopo averle definite nel Wiki, di individuarle; un altro esempio è il Wiki 8 sui problemi del testo poetico e sulle strategie traduttive, per il quale gli studenti devono confrontare due traduzioni russe dell'*Infinito* di Leopardi individuando i problemi del prototesto e le strategie traduttive impie-

10 Ecco i contenuti dei Workshop: *Definizione di 'traduzione'* (Workshop 1), *Fasi del processo traduttivo* (Workshop 2), *Analisi del prototesto* (Workshop 3), *Strategie traduttive (approccio e metodo)* (Workshop 4), *Tecniche traduttive lessicali* (Workshop 5), *Strumenti traduttivi* (1) (Workshop 6), *Stili funzionali della lingua russa + scelte traduttive* (Workshop 7), *Strumenti traduttivi (2) + difficoltà e soluzioni traduttive* (Workshop 8), *Traduzione letteraria e traduzione settoriale* (Workshop 9), *Testo tecnico-scientifico e testo in rete (elettronico)* (Workshop 10).

gate dai traduttori, per poi cimentarsi di nuovo nel Workshop 8 con difficoltà e soluzioni traduttive, ma questa volta calate nella pratica, ovvero nella traduzione di un testo letterario.

Del resto, i contenuti vengono richiamati anche a distanza di tempo: per esempio, sulle fasi del processo traduttivo, considerate nel loro complesso oppure singolarmente, vertono un Wiki (5) e quattro Workshop (2, 3, 6, 10); di strumenti traduttivi ci si occupa nei Workshop 6 e 8; sulle strategie traduttive (approccio, metodo, tecniche/trasformazioni traduttive) si concentrano il Wiki 6 e i Workshop 4 e 5; le problematiche traduttive vengono affrontate in tre Wiki (3, 7, 8) e un Workshop (3). In tal modo, la combinazione delle attività Wiki e Workshop consente agli studenti di applicare operativamente i principali elementi di teoria sfruttando al meglio le proprie preconoscenze, competenze, stili cognitivi e di apprendimento, interessi e predisposizioni personali (in un'ottica, dunque, di personalizzazione e differenziazione didattica).

Nei Workshop, così come nei Wiki, la personalizzazione e differenziazione dell'apprendimento passa attraverso l'originalità e varietà delle consegne e degli input offerti. Se, per esempio, il Workshop 1 chiede di ridefinire il concetto di 'traduzione', nel Workshop 2 la consegna è invece quella di riassumere in forma discorsiva o di disegno/schema le fasi del processo traduttivo, laddove il Workshop successivo prevede la scelta di un prototesto russo a piacere e la sua analisi. Come si può notare da questi brevi esempi, tanto le consegne quanto gli input variano, in modo da venire incontro ai diversi profili degli apprendenti. Nel complesso, gli input dei Workshop ma anche dei Wiki si caratterizzano per un forte ruolo motivazionale (Balboni 2012, 89), dato dalla novità, attrattiva, funzionalità e realizzabilità dei compiti, nonché dalla sicurezza psicologica e sociale dello studente, la cui immagine sociale e autostima non viene mai minata.

La dimensione emotiva è sfruttata ai fini dell'acquisizione grazie alla promozione, nei Workshop (come già nei Wiki), del piacere – di apprendere, della sfida, della varietà e della sistematizzazione – e al clima di classe positivo e collaborativo da questi plasmato, favorito da azioni didattiche che uniscono la centralità dell'allievo al *learning by doing*.

Nei Workshop del presente modello il docente può svolgere il suo ruolo di *scaffolding* in due occasioni.

Innanzitutto, dopo la consegna del compito, può dare feedback individuali «cognitivi» (sul lavoro svolto) e «affettivi» (lodi e apprezzamenti di supporto) (Nelson, Schunn 2009), segnalando a ciascuno studente tanto i punti di forza del suo lavoro, quanto e soprattutto gli aspetti migliorabili. In secondo luogo, al termine di ciascun Workshop, il docente può aprire un apposito spazio (per esempio, utilizzando il forum del corso Moodle) per l'autoriflessione degli studenti alla luce dei propri elaborati, delle valutazioni attribuite ai compagni e di quelle ricevute nelle fasi di *peer assessment* e *peer feedback*.

Lo *scaffolding* del docente è prezioso anche al termine di ciascuna settimana di lezione. Dopo la fine delle attività Wiki e Workshop, il docente può infatti pubblicare un Feedback settimanale complessivo nel forum del corso (sotto forma di PDF corredato di immagini e accompagnato da una mappa mentale interattiva con link ad approfondimenti bibliografici, canzoni, film, ecc.) per sintetizzare gli argomenti trattati e tirare le somme del lavoro svolto in modo più informale, cercando di evidenziare i progressi degli studenti anche tramite citazioni dai loro elaborati. Questo Feedback settimanale svolge anche la funzione di mantenere alta la motivazione degli apprendenti e rafforzare il rapporto fra loro e con il docente, alimentando un clima di classe sereno, partecipativo, rilassato e quasi giocoso – ovvero favorevole all'apprendimento.

Insomma, i Laboratori di traduzione, grazie all'alternanza fra attività Wiki e attività Workshop, e all'unione fra teoria e pratica, permettono di far sperimentare agli studenti la traduzione russo-italiano attraverso il lavoro cooperativo in Moodle su fondamenti glottodidattici.

5 Discussione dei risultati della sperimentazione del modello

5.1 Contesto, obiettivo e metodologia di raccolta e analisi dei dati

Il modello sopra descritto è stato sperimentato nell'anno accademico 2019/2020 presso l'Università degli Studi di Padova, nel contesto di un insegnamento curricolare di 42 ore dedicato alla traduzione russo-italiano, riservato agli studenti iscritti al primo anno della magistrale in Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale con un livello B2 di padronanza della lingua russa (prerequisito di tale corso). L'indagine ha coinvolto un campione di 10 studentesse che hanno frequentato il corso.

Impiegando gli schemi della ricerca longitudinale, che permette di cogliere la variazione temporale di uno o più fattori su un campione predefinito (cf. Caputo et al. 2018), si è osservato l'impatto del modello didattico proposto sul campione dato, indagando la variazione del rapporto delle studentesse partecipanti con la teoria e pratica traduttiva dall'inizio alla fine del corso, per verificare se il modello utilizzato avesse effettivamente contribuito a sviluppare la competenza traduttiva delle discenti.

Per la raccolta dei dati ci si è serviti di strumenti di rilevazione qualitativa e quantitativa. In particolare, sono stati impiegati due questionari, uno intermedio e uno finale (§ 5.2.1); ulteriori dati sono stati forniti da un'attività 'Feedback' su Moodle, da interviste infor-

e-ISSN 2280-6792

mali alle studentesse frequentanti, dalle loro valutazioni formative e autovalutazioni (§ 5.2.2). Con la tabulazione, elaborazione e triangolazione dei dati è stato possibile giungere a un'interpretazione e riflessione su quanto emerso in relazione all'obiettivo prefissato (§ 6).

5.2 Risultati

5.2.1 La somministrazione dei questionari

Per misurare l'efficacia del modello didattico proposto sono stati somministrati alle studentesse frequentanti tramite *Google Forms* due questionari anonimi, uno intermedio, d'ora in poi QI (durante il corso) e uno finale, QF (al termine del corso). Su un totale di 10, hanno compilato il QI in 7 e il QF in 6.

Entrambi i questionari alternavano domande a scala con misurazioni di opinioni su scala di 6 (da 'per niente' a 'pienamente'), chiuse (a una o più alternative) e aperte (a risposta libera). Rispettivamente, 67 e 80 domande indagavano le aspettative delle studentesse, i contenuti del corso, l'efficacia di materiali e attività didattiche, le tempistiche del corso, il docente e la sua azione didattica, il rapporto delle studentesse con la traduzione e la loro soddisfazione complessiva, per finire con uno spazio riservato a commenti e suggerimenti. I questionari così concepiti consentivano di delineare un quadro completo di tutti gli aspetti rilevanti del modello didattico da noi applicato e verificare la progressione della competenza traduttiva nelle studentesse frequentanti.

Nel somministrare i questionari, l'obiettivo era quello di cogliere non soltanto i bisogni dello studente, ma anche i suoi *wants* (Kotler 1991), cioè quelli che Maslow (1954) chiama i «bisogni di autorealizzazione», per verificare innanzitutto la capacità del modello didattico proposto di rafforzare la competenza traduttiva nonché di rispondere alle reali esigenze delle studentesse coinvolte, e, in secondo luogo, per valutare se ci fossero eventualmente delle necessità dichiarate o implicite – soddisfatte solo in parte – che avrebbero dovuto essere maggiormente considerate nella didattica della traduzione russo-italiano *tout court*.

L'analisi dei dati ricavati dai due questionari fa emergere la piena corrispondenza (5 su 7 nel QI, ovvero il 71,4%; 4 su 6 nel QF, ovvero il 66,7%) del modello didattico alle aspettative delle studentesse, che vedono soddisfatti i loro interessi personali e/o lavorativi (nel QI 4 su 7, il 57,1%, scelgono 'pienamente', mentre nel QF la metà opta per 'moltissimo' e l'altra metà per 'pienamente').

Per quanto riguarda le strategie didattiche, la proposta di contenuti graduali, sequenziali, con particolare attenzione alla personalizzazione e differenziazione didattica così come alla dimensione emo-

tiva, risulta pienamente chiara e funzionale (per l'85,7% e il 50% nel QI e QF, rispettivamente) agli occhi delle studentesse.

Anche gli strumenti si dimostrano per 6 rispondenti al QI (85,7%) del tutto chiari e adeguati nonché utili ai fini dell'apprendimento. Se poi confrontiamo le risposte fornite nel QF, vediamo che, anzi, ora le frequentanti attribuiscono alle attività dei Laboratori di traduzione un ruolo maggiore nel loro apprendimento. Questo è tanto più importante, se si considera che – con l'eccezione di una sola studentessa – Wiki e Workshop costituiscono per le partecipanti una novità assoluta.

A proposito delle attività Wiki e Workshop, va inoltre osservato che, per l'«utilità per l'apprendimento dei contenuti del corso», l'«utilità presunta/effettiva per il lavoro», la «gradevolezza (delle attività, dei testi, delle modalità di lavoro)», la «chiarezza delle consegne», l'«originalità», la «difficoltà», lo «stimolo e sfida», la «varietà (di consegne, attività, testi, modalità di lavoro)», sia i Wiki che i Workshop si collocano su valori medio-alti. Nel QF, con il 50% delle frequentanti che opta per il valore 6, si conferma di nuovo (come già nel QI) la preferenza per modalità di lavoro diversificato (individuale e di gruppo), che, seppur in presenza di una certa propensione, da parte di alcune studentesse, al lavoro individuale, risultano sicuramente quelle più utili e interessanti/gradevoli.

Anche rispetto alle azioni didattiche, il nostro modello didattico regge: il fatto che l'apprendente venga messo al centro del processo educativo e stimolato a imparare attraverso l'esperienza (*learning by doing*) viene apprezzato dalle studentesse coinvolte nell'indagine, che, con una percentuale del 100% per il valore 6, rilevano l'instaurarsi di un clima di classe sereno e collaborativo.

In particolare, il ruolo di *scaffolding* cognitivo, affettivo e motivazionale del docente è recepito come fondamentale dalle partecipanti. Sia nel QI che nel QF i feedback individuali della docente nei Workshop vengono riconosciuti come utili per il 100% delle partecipanti. Nel QF, rispetto al QI, conservano invece un'utilità media i *peer feedback* ricevuti e dati alle compagne nelle attività Workshop. Nel complesso, possiamo dire che, probabilmente anche per alcune comprensibili difficoltà legate all'organizzazione del lavoro condiviso nei Wiki, la metodologia del *cooperative learning* si dimostra più fruttuosa nei Workshop: questi ultimi vengono infatti percepiti dalle studentesse come più utili e interessanti/gradevoli rispetto ai Wiki, tant'è che sono inclusi fra gli strumenti più funzionali del corso assieme alle videolezioni Kaltura.

Ma vale la pena soffermarsi in particolar modo sul rapporto delle studentesse con la traduzione, che ci dà la cifra di quanto e come la competenza traduttiva sia stata promossa dal nostro modello didattico. Così come nel QI, anche nel QF la pratica viene percepita come più importante rispetto alla teoria. Confrontando le risposte al QF con quelle al QI, si nota come, alla fine del corso, il lavoro con diver-

se tipologie e generi testuali mantenga la propria validità, essendo piaciuto a tutte le frequentanti. Il tipo di traduzione che corrisponde di più agli interessi delle studentesse ma anche ai loro progetti lavorativi è quella elettronica e multimediale, seguita da quella settoriale – che, invece, risultava predominante nel QI (85,7%). Questo sta per certo a indicare una maggiore ampiezza di vedute e apertura delle studentesse verso tipologie di traduzione da loro meno conosciute e praticate, ma scoperte grazie al corso.

Di grande interesse per la nostra indagine è la risposta delle frequentanti alla domanda del QF 'Hai trovato i seguenti aspetti in questo corso?'. Per i descrittori «utilità e approfondimento degli aspetti teorici della traduzione» e «utilità e approfondimento degli aspetti pratici della traduzione» i valori scelti oscillano fra il 5 e il 6. Per i descrittori «utilità per l'attività lavorativa reale» e «metodologie didattiche efficaci per l'insegnamento della traduzione» i valori predominanti sono, rispettivamente, 6 e 5. Per l'ultimo descrittore, «metodologie didattiche innovative per l'insegnamento della traduzione», la maggior parte delle studentesse sceglie il valore massimo.

Altrettanto importanti sono le risposte alla domanda del QF 'Il corso ti ha portato ad avere un'idea più articolata della traduzione?'. Se le confrontiamo con quelle date precedentemente nel QI, possiamo notare che una percentuale ancora più alta opta per il valore 6 (l'83,3% contro il precedente 57,1%; soltanto una studentessa sceglie il valore 5, contro le 3 del precedente) **[fig. 2]**.

Anche il modo di tradurre delle frequentanti risulta alla fin fine, nella loro percezione, totalmente cambiato: se prima era l'85,7%, scegliendo la risposta 'sì', ad avvertire il cambiamento, ora lo avverte il 100% **[fig. 3]**.

Se già dal QI si può osservare come la competenza traduttiva delle studentesse si stia gradualmente ma rapidamente sviluppando – le frequentanti riconoscono per il 42,9% di avere una maggiore «consapevolezza traduttiva» e di «conoscere e usare più strumenti per tradurre», ma anche (per il 28,6%) di «usare strategie traduttive più varie ed efficaci» –, nel QF una percentuale ancora maggiore ammette il cambiamento del proprio modo di tradurre, che si configura come una migliore conoscenza degli strumenti traduttivi per l'83,3%, e come «una maggiore consapevolezza traduttiva» per il 66,7% **[fig. 4]**.

Fra le idee o concetti importanti che il corso ha lasciato loro, le studentesse indicano contenuti più teorici (i concetti di unità di traduzione, dominante, traducibilità, ecc.) così come contenuti più pratici (errori del traduttore, strumenti traduttivi, tecniche traduttive, problematiche traduttive, approfondimenti sul mondo del lavoro, ecc.) – analoghi a quelli emersi dal QI. Una studentessa aggiunge un commento molto interessante, che rivela in lei un rafforzamento della competenza traduttiva: «Ho capito che non devo mai dare nulla per scontato nella traduzione».

54. Il corso ti sta portando ad avere un'idea più articolata della traduzione?
7 risposte

4
3
2
1
0
0 (0%) 0 (0%) 0 (0%) 0 (0%) 3 (42,9%) 4 (57,1%)
1 2 3 4 5 6

66. Il corso ti ha portato ad avere un'idea più articolata della traduzione?
6 risposte

6
4
2
0
0 (0%) 0 (0%) 0 (0%) 0 (0%) 1 (16,7%) 5 (83,3%)
1 2 3 4 5 6

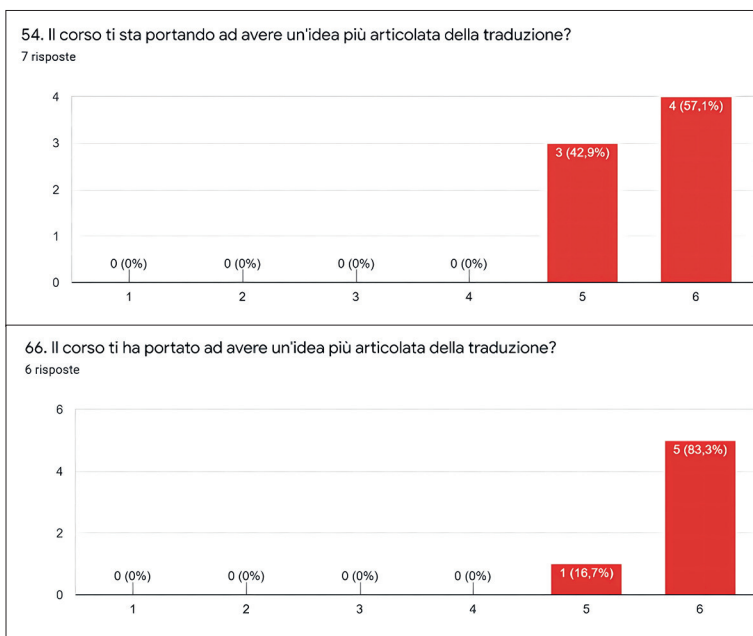



Figura 2 QI, domanda 54; QF, domanda 66

55. Hai cambiato il tuo modo di tradurre in base a ciò che hai imparato finora durante il corso?
7 risposte

14,3%
85,7%
Sì
No
Non so

67. Hai cambiato il tuo modo di tradurre in base a ciò che hai imparato durante il corso?
6 risposte

100%
Sì
No
Non so

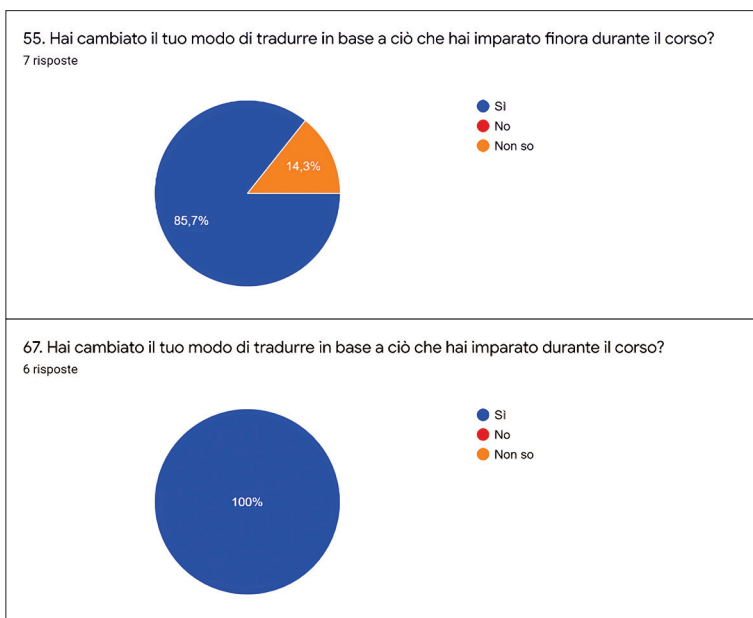



Figura 3 QI, domanda 55; QF, domanda 67

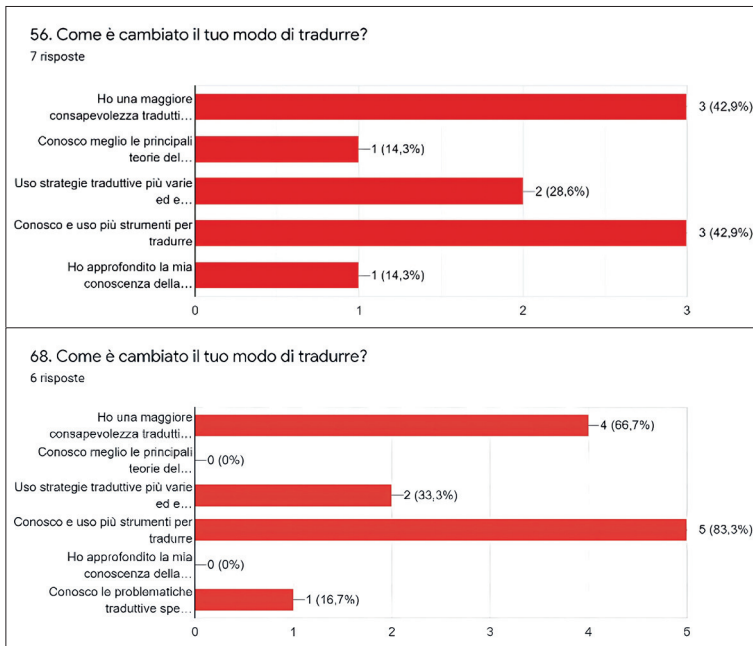



Figura 4 QI, domanda 56; QF, domanda 68

Gli ambiti che le studentesse vorrebbero approfondire in futuro sono numerosi: si va dagli strumenti traduttivi alle problematiche traduttive, dalla traduzione multimediale alla terminologia specializzata nella traduzione settoriale; rispetto al QI, l'esigenza di approfondimento sull'utilizzo di risorse traduttive cartacee e online, sugli errori più comuni, sulla traduzione e il mondo del lavoro, risulta comunque complessivamente appagata.

Venendo infine alla soddisfazione complessiva, la percentuale di chi è totalmente soddisfatto dal QI al QF si alza dal 71,4% al 100%.

Tantissimi, agli occhi delle frequentanti, i punti di forza del modello didattico, che viene percepito come efficace specialmente per le seguenti ragioni:

1. i contenuti delle videolezioni Kaltura sono «originali», graduali e sequenziali;
2. le attività Wiki e Workshop «sono molto utili per capire meglio i concetti»;
3. negli strumenti si trovano «molti esempi pratici» e «riferimenti culturali attuali»;
4. la presenza di momenti di riepilogo e di ripresa a spirale degli argomenti («in ogni lezione si fa una sintesi sulla lezione

precedente. Si rivedono i concetti affrontati più volte») facilita l'apprendimento;
5. la combinazione delle videolezioni Kaltura con i Laboratori di traduzione consente momenti di verifica e (auto)valutazione («verifica immediata delle conoscenze apprese dalle lezioni con esercitazioni pratiche»).

Pur evidenziando degli aspetti sicuramente migliorabili, come l'«attenzione al lessico russo specialistico» e maggiore tempo a disposizione per le attività Wiki e Workshop, nel QF le studentesse – come già nel QI – consiglierebbero senza esitare il corso fondato sul nostro modello didattico per l'«utilità dei contenuti» («visto che ci confrontiamo con la traduzione dal primo anno di triennale e non sempre ci viene spiegato come farla in modo consapevole»; «possibilità di praticare la traduzione in diversi ambiti, mettersi in gioco») e la loro gradualità e sequenzialità («i contenuti proposti, che sono stati approfonditi nella giusta misura volta per volta, ponendo le basi per le nozioni seguenti»), così come per la tipologia di attività proposte in stretto legame con la pratica («Non è incentrato solo sulla teoria, ma anche sulla pratica, con esempi concreti e attuali che possiamo incontrare durante una traduzione. Offre molti spunti per poter migliorare la traduzione»; «le attività proposte sono molto utili per capire meglio i concetti e si imparano molte tecniche di traduzione»). Ci sembra significativo che già nell'analoga domanda del QI due studentesse sottolineavano come il corso le stesse aiutando nella pratica traduttiva (percepivano cioè un incremento della propria competenza traduttiva): la prima sosteneva infatti che il corso «aiuta il traduttore ad avere consapevolezza di come svolgere e organizzare la traduzione», mentre la seconda scriveva: «Credo anche che questo corso sia utile a dare una forma alla attività traduttiva di noi studenti, che molto spesso viene compiuta senza un ragionamento rigoroso».

Sulla base dei dati raccolti dai due questionari, possiamo dunque concludere che le strategie didattiche, le azioni didattiche e gli strumenti posti alla base del nostro modello didattico hanno di fatto incentivato la competenza traduttiva delle studentesse frequentanti, dimostrando la sostanziale validità del modello stesso.

5.2.2 Altri dati

Oltre ai questionari, durante e dopo la fine del corso sono stati raccolti dati utili da un'attività 'Feedback' su Moodle, da interviste informali e dalle valutazioni formative e autovalutazioni delle studentesse coinvolte.

L'attività 'Feedback', anonima, è stata aperta sulla piattaforma Moodle nell'intervallo tra la somministrazione dei due questionari,

EL.LE 12, 1, 2023, 89-130 | e-ISSN 2280-6792

per cogliere le impressioni a caldo delle studentesse dopo la conclusione del corso. Si volevano captare, in generale, percezioni ed emozioni delle partecipanti rispetto al modello didattico da loro sperimentato attraverso due domande aperte: 'Cosa ti è piaciuto di più di questo corso?'; 'C'è qualche concetto/tema/pratica importante che ti ha lasciato il corso?', più uno spazio riservato ai commenti. Benché le compilazioni siano state esigue (soltanto 6), i dati ottenuti confermano, come già i questionari, la funzionalità del modello didattico nella promozione della competenza traduttiva.

Per quanto riguarda la prima domanda, le studentesse hanno definito il corso 'appassionante'. La modalità asincrona è risultata efficace per la possibilità di rivedere le videolezioni Kaltura. Le studentesse hanno segnalato, fra gli aspetti positivi del corso, la 'varietà' degli argomenti; la 'creatività' e l''originalità' delle attività Wiki e Workshop; il legame fra teoria e pratica; lo *scaffolding* cognitivo, emotivo e motivazionale della docente attraverso i Feedback settimanali.

Al di là dei contenuti specifici del corso, alla seconda domanda le studentesse rispondono indicando un generale apprezzamento per l'abbinamento della teoria alla pratica (una di loro osserva come «spesso l'insegnamento della traduzione tende ad essere fin troppo teorico; questo corso invece è molto pragmatico e pratico»). In sostanza, emerge come il modello didattico impiegato abbia sviluppato la competenza traduttiva delle discenti tramite il *learning by doing*. Per esempio, una studentessa ammette: «in generale rifletto di più sulla lingua russa e noto aspetti che non notavo prima, faccio ricerche lessicali più dettagliate, sono più critica nei confronti dei testi che scrivo e che leggo».

I commenti lasciati dalle studentesse testimoniano l'utilità percepita del modello didattico anche per i princìpi di personalizzazione e diversificazione alla sua base. A essere sottolineato positivamente è, inoltre, il clima di classe positivo instauratosi grazie alla metodologia del *cooperative learning*, che ha contribuito a rinsaldare i legami personali delle studentesse con le loro compagne, e al ruolo di *scaffolding* della docente, i cui continui stimoli e incoraggiamenti hanno evidentemente aiutato le apprendenti.

A corso ultimato, le studentesse frequentanti sono state sottoposte a interviste telematiche non strutturate in modo da effettuare una triangolazione di metodo per rilevare altri dati qualitativi, da confrontare con quelli già ottenuti dai questionari e dall'attività 'Feedback'.

Gli esiti delle interviste combaciano sostanzialmente con quanto già osservato: a emergere è la soddisfazione delle studentesse per il percorso svolto, l'utilità percepita di un insegnamento della traduzione fondato sul *cooperative learning* che unisce la teoria alla pratica, l'interesse per una conoscenza più rigorosa degli ambiti lavorativi legati alla traduzione.

Le valutazioni formative (in itinere) date all'intera classe sotto forma di Feedback settimanali al termine delle attività Wiki e Workshop sembrano avvalorare, di nuovo, la validità del modello didattico. Cerchiamo ora di vedere attraverso qualche esempio concreto in che modo tutto questo ha documentato e confermato il progressivo sviluppo, nelle frequentanti, della competenza traduttiva. I Feedback settimanali pubblicati sotto forma di PDF (corredati di mappa mentale) nel forum del corso su Moodle evidenziano i graduali ma costanti progressi delle discenti. Prendiamo il caso di As.: il suo lavoro è fra i tre lavori riportati (anonimi) come esempio da seguire non prima del Feedback della quinta settimana, ma la sua crescita non si ferma e anzi prosegue (Feedback settimanali 8 e 10). Un percorso simile è quello di M., la cui maturazione la porta ad essere fra le migliori (Feedback settimanali 6 e 10). Anche le studentesse più dotate e zelanti dimostrano un progressivo sviluppo della propria competenza traduttiva: si pensi, per esempio, ad Ar., a L. o a S., che si perfezionano sempre più e compaiono con i loro lavori in ben 5-7 Feedback settimanali.

Che la competenza traduttiva delle frequentanti venga sostenuta e potenziata dal modello didattico offerto, sembra comprovato anche dai feedback individuali agli elaborati consegnati nei Workshop (3, 7, 9), che incoraggiano nelle studentesse un regolare processo di riflessione e autovalutazione. Dopo la chiusura del singolo Workshop settimanale e la ricezione del feedback generale di classe e di quello individuale, le frequentanti potevano infatti utilizzare un apposito spazio nel forum Moodle del corso per l'autovalutazione. Contando il numero di post di autovalutazione delle studentesse sulle attività Workshop settimanali, si nota che, nel corso delle dieci settimane di attività, le riflessioni personali delle frequentanti sui propri punti di forza e debolezza aumentano gradualmente, per un totale di 14 post, in uno scambio di idee, opinioni, punti di vista con le colleghe e con la docente che si fa sempre più fitto, partecipe, coinvolto.

L'analisi dei dati ricavati dall'attività 'Feedback', dalle interviste informali e dalle valutazioni formative e autovalutazioni delle studentesse ci porta insomma a concludere che il nostro modello didattico è in grado di promuovere nei discenti la competenza traduttiva, dotandoli di conoscenze, mezzi e procedure con immediata utilità e applicabilità nella pratica.

6 Conclusioni

Come i dati raccolti hanno dimostrato, il modello per l'insegnamento della traduzione russo-italiano a livello magistrale proposto in questa sede e sperimentato presso l'Università degli Studi di Padova nell'anno accademico 2019/2020 si è rivelato decisamente funzionale e produttivo.

Dall'inizio alla fine del corso in cui tale modello è stato impiegato, le studentesse hanno cambiato la loro percezione del processo traduttivo, nelle sue componenti teorica così come pratica. Il principale punto di forza del modello è stata insomma la capacità di sfruttare la metodologia del *cooperative learning* – grazie all'utilizzo di strumenti didattici che impiegavano le risorse di Moodle – all'interno di una pianificazione educativa che applicava alla traduzione delle strategie e azioni di matrice glottodidattica.

Allo stesso tempo, l'efficacia e la positiva ricezione da parte delle studentesse degli elementi innovativi di questo modello evidenziano, per contrasto, alcune criticità di precedenti modalità dell'insegnamento della traduzione russo-italiano. In particolare si sottolineano:

1. la scarsa attenzione riservata alla pratica rispetto alla teoria;
2. la carenza di approcci didattici che stimolino la riflessione metatraduttiva.

Inoltre una esigenza cui il presente modello ha potuto rispondere solo in parte riguarda quella relativa a maggiori occasioni di contatto con gli ambiti lavorativi legati alla traduzione.

Su questi tre punti occorre dunque lavorare ai fini del miglioramento del modello e, più in generale, di teorie e pratiche dell'insegnamento della traduzione russo-italiano.

7 Alcune considerazioni finali

A chiusura di questo articolo, facciamo due brevi considerazioni.

In primo luogo, nella politica didattica universitaria sull'insegnamento della traduzione russo-italiano a livello magistrale (ma anche triennale), si evidenziano dei *gap* – quegli stessi *gap* che la presente indagine ha fatto emergere e tentato di superare attraverso il modello didattico qui proposto. Risulta infatti ancora lontana l'idea di offrire corsi di traduzione russo-italiano in cui teoria e pratica abbiano la medesima rilevanza, e anzi in ambito universitario in numerosi corsi di natura prettamente teorica la pratica traduttiva non viene di fatto esercitata; similmente, proprio per un'impostazione che privilegia soprattutto la dimensione teorica della traduzione, anche eventuali approcci al mondo del lavoro – così interessanti e utili per gli studenti – raramente vengono inclusi nella programmazione didatti-

ca. Ad essere onesti, per contro esistono in realtà anche corsi di natura prettamente pratica, in cui è la teoria a essere messa in secondo piano e viene dunque a mancare quella base teorica che è invece fondamentale nella pratica traduttiva.

Ciò comporta una maggiore difficoltà, per il docente degli uni e degli altri corsi, a promuovere nei suoi studenti la competenza traduttiva. In sostanza, ci sembra che manchi forse, dal punto di vista didattico, il riconoscimento della duplice natura teorico-pratica della traduzione e una proposta didattica che unisca le due dimensioni in modo armonico e interdipendente.

In secondo luogo, questo studio pone all'attenzione della slavistica italiana alcuni *gap* nella ricerca attuale sulla didattica universitaria della traduzione russo-italiano. In particolare, andrebbe riservato maggiore spazio – accanto all'esplorazione degli aspetti teorici – alla pratica didattica concreta, con l'elaborazione di modelli, approcci, orientamenti volti a migliorare gli aspetti prettamente didattico-operativi. Il modello qui presentato vuole, in tal senso, contribuire al rinnovamento concreto di prassi spesso ormai invecchiate e didatticamente poco efficaci attraverso una proposta scientifica aggiornata che si avvalga del prezioso contributo della glottodidattica.

EL.LE 12, 1, 2023, 89-130 | e-ISSN 2280-6792

Appendice

Tabella 1 Strumenti del nostro modello didattico

	STRUMENTI				
	LABORATORI DI TRADUZIONE				
	ATTIVITÀ WIKI		ATTIVITÀ WORKSHOP		VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	1	Traduzioni intralinguistiche, interlinguistiche e intersemiotiche	1	Definizione di 'traduzione'	Videolezione 1 (video 1-parte I + video 1-parte II)
Tipo di attività		Analisi testuale		1. Elaborazione di definizioni concettuali; 2. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Riconoscere le tipologie di traduzione intralinguistica, interlinguistica e intersemiotica (Jakobson)		CONSEGNA: (Ri)definire il concetto di 'traduzione'. VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni evidenziandone punti di forza e punti di debolezza; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

	STRUMENTI				
	LABORATORI DI TRADUZIONE				
	ATTIVITÀ WIKI		ATTIVITÀ WORKSHOP		VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	2	Unità di traduzione	2	Fasi del processo traduttivo	Videolezione 2 (video 2-parte I + video 2-parte II)
Tipo di attività		Traduzione di un fumetto (estratto) RU>IT con personalizzazione di carattere e formattazione per i personaggi.		1. Illustrazione dei contenuti con disegni o schemi commentati; 2. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		1. Tradurre; 2. Riconoscere le unità di traduzione.		CONSEGNA: Schematizzare le fasi del processo traduttivo VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni evidenziandone punti di forza e punti di debolezza e dando anche un feedback complessivo nell'ottica di una critica costruttiva; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

	STRUMENTI				
	LABORATORI DI TRADUZIONE				
	ATTIVITÀ WIKI		**ATTIVITÀ WORKSHOP**		**VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE**
Contenuti	3	Problematiche traduttive generali e RU>IT/IT>RU	3	Analisi del prototesto	Videolezione 3 (video 3-parte I + video 3-parte II)
Tipo di attività		Completamento di definizioni		1. Scelta di un prototesto RU a piacere; 2. Analisi del prototesto (modello di Diadori); 3. Individuazione delle problematiche traduttive; 4. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Definire le principali problematiche traduttive generali e specifiche RU>IT/IT>RU fornendo esempi		CONSEGNA: Analizzare il prototesto. VALUTAZIONE: 1. Valutare le problematiche traduttive proposte dai compagni per i loro prototesti; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	
Contenuti	4	Equivalenza contestuale	4	Strategie traduttive (approccio e metodo)	Videolezione 4 (video 4-parte I + video 4-parte II)
Tipo di attività		1. Traduzione di frasi ed espressioni RU>IT e IT>RU; 2. Correzione di errori di traduzione.		1. Individuazione delle strategie traduttive (approccio e metodo); 2. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Tradurre e correggere gli errori di traduzione relativi all'uso degli equivalenti contestuali		CONSEGNA: Individuare le strategie traduttive (approccio e metodo) più adatte per una specifica traduzione. VALUTAZIONE: 1. Valutare le strategie traduttive proposte dai compagni per i loro prototesti; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

	STRUMENTI				
	LABORATORI DI TRADUZIONE				
	ATTIVITÀ WIKI		ATTIVITÀ WORKSHOP		VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	5	Dominante	5	Tecniche traduttive lessicali	Videolezione 5 (video 5-parte I + video 5-parte II)
Tipo di attività		1. Analisi del prototesto e del metatesto; 2. Individuazione della dominante		1. Traduzione di un testo/estratto a scelta; 2. Applicazione delle tecniche traduttive lessicali; 3. Correzione di errori di traduzione; 4. Individuazione delle tecniche traduttive lessicali; 5. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Riconoscere la dominante relativa alla tipologia testuale, alla lingua e all'intreccio		CONSEGNA: Tradurre un testo/estratto applicando le tecniche traduttive lessicali più opportune. VALUTAZIONE: 1. Correggere le traduzioni dei compagni e indicare le tecniche traduttive lessicali da loro impiegate (con esempi); 2. Riflettere sul proprio lavoro.	
Contenuti	6	Trasformazioni traduttive lessicali, grammaticali e sintattiche	6	Strumenti traduttivi (1)	Videolezione 6 (video 6-parte I + video 6-parte II)
Tipo di attività		1. Traduzione IT>RU e RU>IT; 2. Individuazione delle trasformazioni traduttive lessicali, grammaticali e sintattiche.		1. Analisi del prototesto; 2. Individuazione degli strumenti traduttivi; 3. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Tradurre e riconoscere le trasformazioni traduttive lessicali, grammaticali e sintattiche così prodotte		CONSEGNA: Analizzare il prototesto (manuale di istruzioni e racconto) individuando gli strumenti traduttivi più utili nella traduzione. VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni evidenziandone punti di forza e punti di debolezza e dando anche un feedback complessivo nell'ottica di una critica costruttiva; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

	STRUMENTI				
	LABORATORI DI TRADUZIONE				
	ATTIVITÀ WIKI		**ATTIVITÀ WORKSHOP**		**VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE**
Contenuti	7	Problematiche traduttive	7	Stili funzionali della lingua russa + scelte traduttive	Videolezione 7 (video 7-parte I + video 7-parte II)
Tipo di attività		1. Traduzione di una favola RU>IT; 2. Individuazione delle problematiche traduttive; 3. Indicazione di soluzioni traduttive.		1. Traduzione di un testo (estratto) a scelta fra un articolo di giornale e una poesia; 2. Motivazione delle scelte traduttive; 3. Correzione di errori di traduzione; 4. Valutazione delle scelte traduttive; 5. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Tradurre una favola indicando le problematiche traduttive incontrate e le soluzioni adottate (con opportuni esempi).		CONSEGNA: Tradurre un testo (estratto) motivando le scelte traduttive impiegate (lessico, morfologia e sintassi) rispetto allo stile funzionale dell'originale. VALUTAZIONE: 1. Correggere le traduzioni dei compagni e valutare le scelte traduttive da loro effettuate; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

	STRUMENTI				
	LABORATORI DI TRADUZIONE				
	ATTIVITÀ WIKI		**ATTIVITÀ WORKSHOP**		**VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE**
Contenuti	8	Problemi del testo poetico e strategie traduttive	8	Strumenti traduttivi (2) + difficoltà e soluzioni traduttive	Videolezione 8 (video 8-parte I + video 8-parte II)
Tipo di attività		1. Confronto fra due traduzioni IT>RU di una poesia; 2. Individuazione dei problemi del prototesto; 3. Individuazione delle strategie traduttive impiegate dai traduttori per rendere lessico, morfosintassi e registro dell'originale; 4. Votazione della traduzione preferita (> Att. aggiuntiva Scelta).		1. Traduzione di un testo/estratto letterario; 2. Elencazione degli strumenti traduttivi; 3. Correzione di errori di traduzione; 4. Stesura di una ***Nota del traduttore***; 5. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Analizzare e confrontare 2 traduzioni		CONSEGNA: Tradurre un testo (estratto) letterario facendo attenzione a non commettere i classici errori del traduttore letterario ed elencare gli strumenti traduttivi impiegati. VALUTAZIONE: 1. Correggere le traduzioni dei compagni e inserire a nome loro una ***Nota del traduttore*** per spiegare difficoltà e soluzioni traduttive adottate; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

	STRUMENTI				
	LABORATORI DI TRADUZIONE				
	ATTIVITÀ WIKI		ATTIVITÀ WORKSHOP		VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	9	Testo tecnico-scientifico	9	Traduzione letteraria e traduzione settoriale	Videolezione 9 (video 9-parte I + video 9-parte II)
Tipo di attività		Traduzione di un articolo di medicina (estratto)		1. Descrizione discorsiva/ illustrazione dei contenuti con schemi, tabelle o disegni; 2. Espressione di propensioni/ aspirazioni personali; 3. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Tradurre un articolo riconoscendo ed evitando gli errori del traduttore settoriale		CONSEGNA: Schematizzare somiglianze e differenze fra traduzione letteraria e traduzione settoriale esprimendo anche la propria preferenza lavorativa (da motivare) per una delle due. VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni evidenziandone punti di forza e punti di debolezza e dando anche un feedback complessivo nell'ottica di una critica costruttiva; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

	STRUMENTI				
	LABORATORI DI TRADUZIONE				
	ATTIVITÀ WIKI		ATTIVITÀ WORKSHOP		VIDEOLEZIONE KALTURA CORRISPONDENTE
Contenuti	10	Traduzione elettronica e multimediale	10	Testo tecnico-scientifico e testo in rete (elettronico)	Videolezione 10 (video 10-parte I + video 10-parte II)
Tipo di attività		Correzione degli errori di traduzione/localizzazione di testi multimediali		1. Scelta e traduzione di un testo RU tecnico-scientifico o in rete (elettronico) a piacere (estratto); 2. Analisi del prototesto; 3. Costruzione di un glossario; 4. Auto ed eterovalutazione.	
Obiettivi		Correggere gli errori di traduzione e proporre traduzioni alternative		CONSEGNA: Tradurre un testo (estratto) tecnico-scientifico o in rete (elettronico) facendo l'analisi del prototesto e costruendo un glossario dei termini e fraseologismi principali. VALUTAZIONE: 1. Valutare gli elaborati dei compagni; 2. Riflettere sul proprio lavoro.	

Bibliografia

Acampado, A.G. (2019). «Understanding Experience: Dewey's Philosophy». *International Journal of Educational Research and Studies*, 1(1), 1-6.

Aikina, T.Yu.; Sumtsova, O.V.; Pavlov, D.I. (2015). «Implementing Electronic Courses Based on Moodle for Foreign Language Teaching at Russian Technical Universities». *iJET*, 10(3), 58-61. https://doi.org/10.3991/ijet.v10i3.4501.

Azimov, Ė.G. Азимов, Э.Г. (2006). *Metodika organizacii distancionnogo obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu*. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному (Metodo per l'organizzazione dell'apprendimento a distanza della lingua russa come lingua straniera). Moskva: Russkij jazyk.

Azimov, Ė.G. Азимов, Э.Г. (2012). *Informacionno-kommunikacionnye technologii v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного (Le TIC nell'insegnamento del russo come lingua straniera). Moskva: Russkij jazyk.

Balboni, P.E. (2010). «La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta». De Giovanni, F.; Di Sabato, B. (a cura di), *Tradurre in pratica: riflessioni, esperienze, testimonianze.* Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 179-200.

Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. 3a ed. Torino: UTET Università.

Balboni, P.E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico». *EL.LE*, 2(1), 7-30. https://doi.org/10.14277/2280-6792/1063.

Bell, R.T. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman.

Belozorovich, A. (2019). «La lingua russa all'università e l'incontro con il testo letterario. La traduzione come esperienza interculturale». *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 118-29. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_09.

Berardi, S. Берарди, С. (2009). «Russkij jazyk v Moodle i novye kompetencii prepodavatelja RKI» Русский язык в Moodle и новые компетенции преподавателя РКИ (Il russo in Moodle e le nuove competenze dell'insegnante di russo come lingua straniera). *Vestnik RUDN*, 4, 26-30. Voprosy obrazovanija: jazyki i special'nost'.

Berardi, S. Берарди, С. (2011). *DO v praktike prepodavanija russkogo jazyka v ital'janskoj auditorii. Na primere avtorskich mul'timedijnych kursov «Kraski-A1» i «Kraski-A2».* ДО в практике преподавания русского языка в итальянской аудитории. На примере авторских мультимедийных курсов «Краски-А1» и «Краски-А2» (L'apprendimento a distanza nella pratica d'insegnamento del russo a italiani. Il caso dei corsi multimediali 'Kraski-A1' e 'Kraski-A2'). Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.

Bogomolov, A.N. Богомолов, А.Н. (2008). *Virtual'naja sreda obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu: lingvokul'turologičeskij aspekt.* Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект (L'ambiente virtuale di apprendimento del russo come lingua straniera: la dimensione linguoculturale). Moskva: MAKS Press.

Bogomolov, A.N.; Uskova, O.A. Богомолов, А.Н.; Ускова, О.А. (2004). *Distancionnoe obučenie russkomu jazyku kak inostrannomu: obzor*

otečestvennych i zarubežnych technologij i metodik. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных технологий и методик (L'apprendimento a distanza della lingua russa come lingua straniera: panoramica di tecnologie e metodologie russe e straniere). Moskva: CMO MGU.
Bonaiuti, G.; Calvani, A.; Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
Bonaiuti, G.; Calvani, A.; Ranieri, M. [2007] (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. 2a ed. Roma: Carocci.
Borščëva, O.V. Борщёва, О.В. (2015).«Ispol'zovanie viki-technologii v processe obučenija inostrannomu jazyku». Использование вики-технологии в процессе обучения иностранному языку (L'utilizzo del Wiki nel processo di apprendimento delle lingue straniere). *Pedagogika i psichologija obrazovanija*, 3, 26-8.
Buglakova, L. Буглакова, Л. (2009). «Formirovanie mežkul'turnoj kommunikacii u italogovorjaščich obučajuščichsja na platforme Moodle». Формирование межкультурной коммуникации у италоговорящих обучающихся на платформе Moodle (Formazione della comunicazione interculturale degli italofoni con la piattaforma Moodle). *Informacionnoe i obrazovatel'noe prostranstvo: meždunarodnaja planeta «Russkij jazyk» = Sbornik naučnych dokladov II ėlektronnoj naučno-praktičeskoj konferencii 10-13 oktjabrja 2009 goda. Erevan, Armenija*. Erevan: Limuš, 19-23.
Caon, F. (2006) (a cura di). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
Caputo, A.; Felaco, C.; Punziano, G. (2018). *La ricerca trasversale e longitudinale nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
Carbone, A. (2017). «La traduzione Rus>Ita di testi pubblicistici ad argomento economico all'interno della didattica della Lingua Russa come Straniera: proposta di Case Study». *CoMe*, 2(1), 23-38.
Carbone, A. Карбоне, А. (2019). «Metodika izučenija proizvedenij A.S. Puškina v ital'janskich vuzach». Методика изучения произведений А.С. Пушкина в итальянских вузах (Metodi di studio delle opere di A.S. Puškin nelle università italiane). *Russkij jazyk za rubežom*, 3, 26-33.
Cardona, M. (2010). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano e delle lingue straniere.* Torino: UTET Università.
Charlamenko, I.V.; Titova, S.V. Харламенко, И.В.; Титова, С.В. (2018). «Vikiproekt v obučenii inostrannomu jazyku v vuze». Вики-проект в обучении иностранному языку в вузе (Il wikiprogetto nell'apprendimento della lingua straniera all'università). *Prepodavatel' XXI vek*, 4, 112-26.
Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation.* Amsterdam: Benjamins. `https://doi.org/10.1075/btl.22`.
D'Annunzio, B.; Della Puppa, F. (2006). «L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD». Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra, 138-55.
Damiano, E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
Danesi, M.; Pinto, M.A. (a cura di) (1993). *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio: Studi in onore di Renzo Titone.* Milano: ISFE.
Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

e-ISSN 2280-6792

Di Martino, E. (2012). «La traduzione come strumento per l'apprendimento delle lingue». Di Sabato, B.; Mazzotta, P.; Di Martino, E.; Pergola, R., *Apprendere a tradurre. Tradurre per apprendere. La traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico.* Lecce: Pensa MultiMedia, 307-39.

Di Sabato, B. (2007). «La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue». *Studi di Glottodidattica*, 1, 47-57. https://doi.org/10.15162/1970-1861/253.

Diddi, C. (a cura di) (2021). «Ricerche sulla traduzione e studi slavi: storia, critica, prassi esegetica». 2 voll. *Europa Orientalis*, 40.

Dolci, R. (2004). «Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie». Serragiotto, G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria, 83-104.

Dunaeva, L.A. Дунаева, Л.А. (2006). *Sredstva informacionnych i kommunikacionnych technologij v obučenii inostrannych učaščichsja gumanitarnych special'nostej naučnomu obščeniju. Monografija.* Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению. Монография (Le TIC nell'insegnamento della comunicazione scientifica ad apprendenti stranieri di facoltà umanistiche). Moskva: MAKS Press.

Ellis, E.S.; Larkin, M.J. (1998). «Strategic Instruction for Adolescents with Learning Disabilities». Wong, B.Y.L. (ed.), *Learning about learning disabilities*. 2nd ed. San Diego: Academic Press, 585-656.

Fattakhova, N; Kulkova, M.; Fedorova, N. (2016). «Information and Communication Technologies in Teaching Russian Language at Kazan (Volga Region) Federal University». Pixel (ed.), *The Future of Education = Conference Proceedings. Florence, 30 June – 1 July 2016*. Florence: Libreria Universitaria, 194-7.

Ferro, M.C. (2017). «Sull'utilità della 'grammatica esplicita' e della 'traduzione didattica' nell'insegnamento del russo ad apprendenti italofoni adulti». Moracci, G. (a cura di), *Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura*. Milano: Il segno e le lettere, 57-78. http://dx.doi.org/10.7359/834-2017-ferr.

Finn, B.; Metcalfe, J. (2010). «Scaffolding Feedback to Maximize Long-Term Error Correction». *Memory & Cognition*, 38, 951-61. https://doi.org/10.3758/MC.38.7.951.

Fioretto, N. (2007). *La torre di Babele: Quattro studi sulla tecnica della traduzione dal russo*. Perugia: Graphe.it.

Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.

Gavrikova, I. Ju. Гаврикова, И.Ю. (2019). «Ispol'zovanie obrazovatel'noj platformy Moodle v processe obučenija RKI». Использование образовательной платформы Moodle в процессе обучения РКИ (L'utilizzo della piattaforma Moodle nell'insegnamento del russo come lingua straniera). *Tendencii razvitija nauki i obrazovanija*, 47(1), 17-24. https://doi.org/10.18411/lj-02-2019-05.

Gillies, R.M. (2020). «Dialogic Teaching During Cooperative Inquiry-Based Science: A Case Study of a Year 6 Classroom». *Education Sciences*, 10(11), 328. https://doi.org/10.3390/educsci10110328.

González Davies, M. (2004). «Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees: Aims and Expectations». Malmjkær, K. (ed.), *Translation as an Undergraduate Degree.* Amsterdam: Benjamins, 67-81. https://doi.org/10.1075/btl.59.06gon.

Harris, B. (1977). «The Importance of Natural Translation». *Working Papers in Bilingualism*, 12, 96-114.
Harris, B. (1980). «How a Three-Year-Old Translates». Afendras, E.A. (ed.), *Patterns of Bilingualism.* Singapore: RELC, 370-93.
Harris, B.; Sherwood, B. (1978). «Translating as an Innate Skill». Gerver, D.; Sinaiko, H.W. (eds), *Language Interpretation and Communication.* Boston: Springer, 155-70. NATO Conference Series 6. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_15.
Hogan, K.; Pressley, M. (eds) (1997). *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues.* Cambridge: Brookline Books.
Hurtado Albir, A. (1996). «La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología». Hurtado Albir, A. (ed.), *La enseñanza de la traducción*, vol. 3. Castellón: Universitat Jaume, 31-56. https://doi.org/10.6035/estudistraduccio.1996.3.
Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1990). «Cooperative Learning and Achievement». Sharan, S. (ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger, 23-37.
Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome. https://doi.org/10.4324/9781315760292.
Koetler, P. (1991). *Marketing Management*. New Jersey: Prentice-Hall.
Košeljaeva, E.D. Кошеляева, Е.Д. (2010). *Metodika razvitija sociokul'turnych umenij studentov posredstvom social'nogo servisa «Viki» anglijskij jazyk, jazykovoj vuz.*. Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики»: английский язык, языковой вуз (Metodologia per lo sviluppo delle competenze socioculturali degli studenti universitari mediante il «Wiki»: lingua inglese, Lingue) [Avtoreferat dissertacii na soiskanie učënoj stepeni kandidata pedagogičeskich nauk]. Moskva: GOU VPO Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G.R. Deržavina.
Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London; New York: Longman.
Macagno, C.G. (2018). «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale. Una proposta per la lingua russa». *EL.LE*, 7(1), 91-118. https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/005.
Macagno, C.G. (2019a). *L'uso delle risorse online e del blended learning nella didattica del russo (con due proposte didattiche)* [tesi di dottorato]. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
Macagno, C.G. (2019b). «Risorse in rete per lo sviluppo della competenza testuale. Riviste e giornali russi online. Una proposta per la lingua russa». *EL.LE*, 8(2), 465-90. https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/02/012.
Malmkjær, K. (2009). «What Is Translation Competence?». *Revue française de linguistique appliquée*, 14(1), 121-34. https://doi.org/10.3917/rfla.141.0121.
Markova, Ju.Ju. Маркова, Ю.Ю. (2010). «Razvitie umenij pis'mennoj reči studentov jazykovogo vuza sredstvami social'nogo servisa 'VIKI'». Развитие умений письменной речи студентов языкового вуза средствами социального сервиса «ВИКИ» (Lo sviluppo della produzione scritta degli studenti universitari di Lingue tramite il «WIKI»). *Jazyk i kul'tura*, 1, 85-91.
Markova, Ju.Ju. Маркова, Ю.Ю. (2011). *Metodika razvitija umenij pis'mennoj reči studentov na osnove viki-technologii: (anglijskij jazyk, jazykovoj vuz).* Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-техно-

логии: английский язык, языковой вуз (Metodologia per lo sviluppo della produzione scritta degli studenti universitari mediante il «Wiki»: lingua inglese, Lingue) [Avtoreferat dissertacii na soiskanie učënoj stepeni kandidata pedagogičeskich nauk]. Moskva: MGGU im. M.A. Šolochova.
Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
McCabe, A.; O'Connor, U. (2014). «Student-Centered Learning: The Role and Responsibility of the Lecturer». *Teaching in Higher Education*, 19, 350-9. https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860111.
Mežek, Š. et al. (2022). «Scaffolding L2 Academic Reading and Self-Regulation Through Task and Feedback». *TESOL Quarterly*, 56(1), 41-67. https://doi.org/10.1002/tesq.3018.
Murtazin, I.A. Муртазин, И.А. (2017). «Organizacija samostojatel'noj raboty studentov pri pomošči distancionnych kursov na primere ėlementa Moodle 'Seminar'». Организация самостоятельной работы студентов при помощи дистанционных курсов на примере элемента Moodle «Семинар» (Organizzazione del lavoro autonomo degli studenti universitari con l'aiuto di corsi a distanza sulla base del «Workshop» di Moodle). *Alleja nauki*, 3(10), 705-8.
Nelson, M.M.; Schunn, C.D. (2009). «The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance». *Instructional Science*, 37, 375-401. https://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x.
O'Neill, G.; McMahon, T. (2005). «Student-Centred Learning: What Does it Mean for Students and Lecturers?». O'Neill, G.; Moore, S.; McMullin, B. (eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, 27-36. https://www.ucd.ie/teaching/t4media/student_centered_learning.pdf.
PACTE (2000). «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project». Beeby, A.; Ensinger, D.; Presas, M. (eds), *Investigating Translation*. Amsterdam: Benjamins, 99-106. https://doi.org/10.1075/btl.32.13pac.
PACTE (2003). «Building a Translation Competence Model». Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: Benjamins, 43-66. https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac.
PACTE (2011). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index». O'Brien, S. (ed.), *Cognitive Explorations of Translation*. London: Continuum, 30-53.
Pergola, R. (2020). «Lo sviluppo della competenza traduttiva e l'uso della traduzione nella didattica delle lingue moderne». *EL.LE*, 9(1), 155-70. http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/008.
Perla, L. (2017). «Capitolo ottavo: Teorie e modelli». Rivoltella, P.C.; Rossi, P.G. (a cura di), *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola, 155-70.
Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera: Il lessico.* Torino: UTET Libreria.
Renati, R.; Zanetti, M.A. (2009). «Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento». *Psicologia e Scuola*, 29(3), 50-7.
Saldanha, G.; O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.
Salmon, L. Сальмон, Л. (2004). «Asimmetrie L1/L2: una sfida nella didattica di 'lingue e traduzione'». *Studi Slavistici*, 1(4), 235-51.
Salmon, L. (2005). «La didattica della traduzione: dai pregiudizi alle neuroscienze». Guarino, A.; Montella, C.; Silvestri, D.; Vitale, M. (a cura di), *La traduzione: il paradosso della trasparenza*. Napoli: Liguori, 241-63.

Salmon, L. (2009). «Teoretičeskaja model' processov perevoda (PTP) i eë primenenie v universitetskom obučenii perevodu s russkogo jazyka». Теоретическая модель процессов перевода (ПТП) и её применение в университетском обучении переводу с русского языка (Modello teorico dei processi di traduzione e sua applicazione nell'insegnamento universitario della traduzione dal russo). Berardi, C. et al. (eds), *Russkij jazyk i mnogojazyčnaja Evropa. Testirovanie, učreždenija i sredstva dlja novoj mediacii = Materialy meždunarodnoj konferencii CIEURUS* (Forlì, 26-27 fevralja 2008). Bologna: Clueb, 69-84.

Salmon, L. (2017). *Teoria della traduzione.* Milano: Franco Angeli.

Salmon, L.; Mariani, M. (2008). *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*. Milano: Franco Angeli.

Shchitov, A.G.; Shchitov, O.G.; Shchitov, D.A.; Stasinska, P.; Chieu, D.T.C. (2015). «Features of the Learning Modular System Moodle Use in Teaching the Russian Language to Russian and Foreign Students at an Institution of Higher Education». *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 215, 170-5. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.613.

Shreve, G.M. (1997). «Cognition and the Evolution of Translation Competence». Danks, J.H. et al. (eds), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: SAGE, 120-36.

Stefanini, A. (2013). *Le emozioni: patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Milano: Franco Angeli.

Sysoev, P.V. Сысоев, П.В. (2013a). *Informacionnye i kommunikacionnye technologii v lingvističeskom obrazovanii.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании (Le TIC nell'educazione linguistica). Moskva: LIBROKOM.

Sysoev, P.V. Сысоев, П.В. (2013b). «Viki-technologija v obučenii inostrannomu jazyku».Вики-технология в обучении иностранному языку (Il Wiki nell'apprendimento delle lingue straniere). *Jazyk i kul'tura*, 3(23), 140-52.

Sysoev, P.V.; Evstigneev, M.N. Сысоев, П.В.; Евстигнеев, М.Н. (2009). «Technologii Veb 2.0: social'nyj servis 'Viki' v obučenii inostrannomu jazyku».Технологии Веб 2.0: социальный сервис «Вики» в обучении иностранному языку (Le tecnologie del Web 2.0: il Wiki nell'apprendimento delle lingue straniere). *Inostrannye jazyki v škole*, 5, 2-8.

Sysoev, P.V.; Evstigneev, M.N. Сысоев, П.В.; Евстигнеев, М.Н. (2010). *Metodika obučenija inostrannomu jazyku s ispol'zovaniem novych informacionno-kommunikacionnych Internet-technologij.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий (Metodologia per l'insegnamento delle lingue straniere con l'utilizzo delle TIC). Moskva: Feniks; Glossa-Press.

Titova, S.V. Титова, С.В. (2009). *Informacionno-kommunikacionnye technologii v gumanitarnom obrazovanii: teorija i praktika*. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика (Le TIC nell'educazione umanistica: teoria e pratica). Moskva: P-Centr.

Titova, S.V. Титова, С.В. (2011). «Didaktičeskie svojstva i funkcii technologii viki». Дидактические свойства и функции технологии вики (Proprietà e funzioni didattiche del Wiki). *Vestnik Moskovskogo universiteta*, 2, 109-19. Lingvistika i mežkul'turnaja kommunikacija 19.

Torresin, L. (2022). *Tradurre dal russo. Teoria e pratica per studenti italofoni.* Milano: Hoepli.

Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies – and Beyond.* Amsterdam: Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.4.

Turaeva, D.D. (2019). «Teaching Russian Language Through Moodle». *Theoretical & Applied Science*, 4(72), 321-4. https://dx.doi.org/10.15863/TAS.2019.04.72.37.

Vecchietti Massacci, A. (2015). «L'importanza dell'emozione nell'apprendimento delle LS: il teatro come 'luogo dei possibili'». *Linguae &*, 2, 47-64. https://doi.org/10.7358/ling-2015-002-vecc.

Vygotsky, L.S. [1934] (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Editore; G. Barbèra.

Wilss, W. (1982). *The Science of Translation: Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narr.

Wood, D.; Bruner, J.S.; Ross, G. (1976). «The Role of Tutoring in Problem Solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

Zelenina, T.I.; Malych, L.M. Зеленина, Т.И.; Малых, Л.М. (eds) (2013). «Didaktika mežkul'turnoj kommunikacii v inojazyčnom obrazovanii: teorija i praktika». Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика (Didattica della comunicazione interculturale nell'educazione alla lingua straniera: teoria e pratica) = *Materialy vserossijskoj konferencii s meždunarodnym učastiem, posvjaščënnoj 75-letiju prof. A.N. Utechinoj*. V dvuch častjach. Čast' 2, XI: *Perevod i perevodovedenie v podgotovke specialistov dlja mežkul'turnoj kommunikacii*. Iževsk: Izd-vo Udmurtskij universitet, 226-88.

Žukov, A.A. Жуков, А.А. (2016). «Opyt ispol'zovanija ėlementa SDO MOODLE 'Seminar' v ėlektronnych kursach po obščeobrazovatel'nym i special'nym disciplinam». Опыт использования элемента СДО MOODLE «Семинар». в электронных курсах по общеобразовательным и специальным дисциплинам (Esperienza di utilizzo del «Workshop» di MOODLE in corsi elettronici di discipline educative generali e specialistiche). Možaeva, G.V. et al. (eds), *Lucšie praktiki ėlektronnogo obučenija = Materialy II metodičeskoj konferencii* (Tomsk, 26-27 maja 2016 g.). Tomsk: Izd-vo Tomskogo universiteta, 93-7.

Sitografia

Philosophy. Moodle. https://docs.moodle.org/25/en/Philosophy.

Quadro PETRA-E (Quadro di riferimento per la formazione dei traduttori letterari PETRA-E). https://petra-educationframework.eu/it/.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 12 – Num. 1 – Marzo 2023

Valutare (anche) le competenze linguistiche per la didattica a distanza
Progettazione e somministrazione pilota di un test di ingresso per un corso in rete

Simone Torsani
Università degli Studi di Genova, Italia

Sabrina Scistri
Università degli Studi di Genova, Italia

Abstract The article reports on the design and piloting of the MobIta proficiency test. MobIta was designed as an entry test for a course of Italian for Business Purposes to assess reading and writing skills in the occupational and public domains of the Common European Framework. However, since the course was entirely online, we included in our test a part devoted to assessing language proficiency for online learning. After contextualising linguistic competence for online education, the paper illustrates the development of the test, focusing on the piloting stage. We conclude that language proficiency is an important asset for distance education and, since it can hinder the learners' participation, must therefore be carefully considered.

Keywords Language assessment. Distance Language Teaching. Language for Academic Purposes. Test Piloting.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2022-07-29
Accepted 2023-02-14
Published 2023-05-22

Open access

Citation Torsani, S.; Scistri, S. (2023). "Valutare (anche) le competenze linguistiche per la didattica a distanza. Progettazione e somministrazione pilota di un test di ingresso per un corso in rete". *EL.LE*, 12(1), 131-144.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/005

1 Introduzione

1.1 La dimensione linguistica nella didattica a distanza

La pandemia di COVID-19 ha costituito un banco di prova importante per la formazione a distanza. L'improvviso spostamento in rete di gran parte della didattica agli inizi del 2020, infatti, ha coinvolto, senza distinzione alcuna, tutti gli attori del sistema, anche quanti non erano preparati o inclini alla distanza, e ha fatto pertanto emergere problemi concreti sui quali riflettere e intervenire (in ambito linguistico, tra gli altri McIntire, Gregersen, Mercer 2020; Moser, Wei, Brenner 2021). Come osserva Sarsini (2020, 10) a proposito della scuola secondaria, per esempio:

> la DAD non solo comporta un maggior affaticamento cognitivo e una diminuzione delle capacità ricettive per quanto riguarda i contenuti disciplinari ma provoca anche senso di isolamento, passività, dipendenza in quanto la comunicazione mediata dal computer limita le capacità di collaborazione e di partecipazione attiva alla vita sociale e collettiva.

Basterebbero queste osservazioni per mettere in discussione, come è di fatto avvenuto, il valore della didattica a distanza. Sbaglierebbe, tuttavia, chi vedesse in ciò un fallimento, più o meno inatteso, del modello, perché i pericoli e i limiti della distanza sono noti da tempo agli esperti. Limitandoci al campo dell'educazione linguistica, già Lamy (2013) osservava che la maggiore difficoltà nel reperire informazioni e nell'interazione, tipica della didattica in rete, è un pericolo concreto per gli apprendenti, che possono perciò provare un senso di isolamento. Nel caso di studenti alloglotti tali criticità possono essere acuite dalle difficoltà linguistiche, ponendo di fatto gli apprendenti in una situazione di più grave fragilità. Per questo motivo riteniamo utile, nel caso di corsi a distanza, verificare in ingresso non solo le competenze linguistiche relative ai contenuti, ma anche quelle necessarie all'interazione in rete per fini educativi. La ricerca si è già interessata al rapporto tra valutazione e inclusione, riconoscendo nella prima un elemento fondamentale per la seconda (Bonvino, Fiorenza 2020). Intendiamo contribuire al dibattito su distanza, valutazione e inclusione, oggi così importante, indagando la dimensione linguistica nella didattica a distanza. Il saggio illustrerà quindi le fasi di sviluppo e *piloting* del test MobIta, progettato come prova di ingresso per un corso in rete di lingua italiana, che verifica sia la competenza linguistica relativa ai contenuti del corso (l'italiano per il lavoro), sia quella necessaria alla didattica a distanza.

Simone Torsani è autore dei §§ 1 e 2, Sabrina Scistri del § 3, le conclusioni sono comuni.

EL.LE 12, 1, 2023, 131-144 | e-ISSN 2280-6792

1.2 Dalla lingua per lo studio alla lingua per la didattica a distanza

La ricerca si occupa ormai da molto tempo di lingua per lo studio. Tra i motivi di tale interesse vi sono la crescente presenza di alunni alloglotti nelle scuole (vedi, tra gli altri, Chini 2009; Grassi et al. 2002; Laforgia, Zanoni 2019; Sala 2009) e il processo di internazionalizzazione delle università (tra gli altri, Bruni 1994; Lo Duca 2006; Rosi 2017; 2020). Il secondo ambito, in cui si colloca la presente ricerca, è il risultato di una lunga presa di coscienza della dimensione linguistica nello studio, di cui sarà utile ricordare alcuni passaggi chiave. Il primo è la stesura di un sillabo di italiano L2 per studenti universitari (Lo Duca 2006), nato da una riflessione sui bisogni comunicativi del pubblico di riferimento e su una possibile declinazione in ambito accademico dei principi e dei metodi del Quadro Comune (Consiglio d'Europa 2002) e del Livello Soglia (Galli de' Paratesi 1981). Il sillabo rappresenta la necessità e la volontà di formalizzare tali bisogni e, conseguentemente, di istituzionalizzare la didattica dell'italiano a stranieri per scopi accademici. Tale volontà ha assunto negli anni un ruolo sempre maggiore nel sistema educativo italiano, come si può osservare nel *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali* (Bagna et al. 2017), che stabilisce principi e linee guida per la formazione e la valutazione linguistica di studenti stranieri negli atenei italiani. L'importanza della valutazione era già emersa anni prima, per esempio con il test Italstudio (Mezzadri 2011), che ha come obiettivo la certificazione delle competenze linguistiche degli studenti non italofoni a fini di studio. La verifica della lingua per lo studio ha assunto negli ultimi anni sempre maggiore importanza nel sistema educativo italiano e ha addirittura travalicato i confini dell'internazionalizzazione. Il test VPI (Valutazione della Preparazione Iniziale; Mezzadri, Sisti 2018), adottato da diversi atenei italiani, intende per esempio valutare le competenze linguistico-comunicative degli studenti anche madrelingua in ambito accademico.

È importante osservare che quest'ultimo test contiene una prova che verifica la capacità di interagire in contesto didattico. Se tale capacità è quindi parte della lingua dello studio, si deve concludere che quest'ultima va oltre la sola capacità di lavorare su testi accademici (*Cognitive Academic Language Proficiency*, CALP). Come osservato in precedenza, tuttavia, sebbene importante in tutti i contesti educativi, nel caso della distanza l'interazione assume un ruolo centrale, dal momento che una carenza in questo senso non può che acuire problemi e difficoltà endemici in tale ambito. Si pensi, a tal proposito, alla capacità di leggere avvisi (come lo spostamento di una lezione): poiché nei corsi in rete (in particolare quelli in modalità asincrona) gli avvisi sono il principale, quando non l'unico, canale di informazione per gli apprendenti, una difficoltà nella lettura (di questo tipo di te-

sti) può seriamente compromettere la partecipazione al corso stesso. Quindi, con 'lingua per la didattica a distanza' intendiamo la competenza linguistica in ambito educativo necessaria non all'elaborazione di contenuti, ma alla partecipazione attiva a un corso erogato a distanza tramite piattaforma digitale. Sono esempi di tale competenza comprendere avvisi, intervenire in discussioni scritte asincrone o comprendere istruzioni tecniche. La seconda parte del test MobIta consiste, appunto, in prove che verificano il possesso di tale competenza al fine di individuare, già in entrata, problemi linguistici che potrebbero interferire con la normale attività didattica.

2 Progettazione e sviluppo del test MobIta

2.1 Contesto e obiettivi

Il test MobIta è stato realizzato come prova di ingresso per un corso di lingua italiana per il lavoro e gli affari. Il corso è parte di *Movidis*, un progetto di mobilità internazionale nel quale diversi atenei in Europa erogano alcuni corsi in rete in modo che anche studenti degli altri atenei che aderiscono al progetto possano seguire le lezioni. Si tratta, in altre parole, di un progetto volto a sviluppare la mobilità internazionale virtuale. Per sua natura, quindi, esso ha anticipato l'interesse per la didattica a distanza conseguente all'emergenza sanitaria legata alla pandemia di COVID-19 e perciò i risultati di ricerche sulla sua dimensione didattica assumono un valore ancora più ampio rispetto a quanto immaginato in un primo momento.

Il corso di Italiano per il lavoro e gli affari è rivolto a studenti di discipline economiche provenienti da Francia, Germania e Spagna e si concentra sulla lingua al livello B1 nei domini lavorativo e pubblico del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), in particolare sulle abilità di letto/scrittura (per esempio, lettura di offerte di lavoro o stesura di un *curriculum vitae* e di lettere di presentazione). I suoi riferimenti metodologici sono la didattica della produzione scritta in L2 basata genere testuale (Hyland 2004; 2019) e l'approccio per *task* (vedi, tra gli altri, González-Lloret 2017 su *task* e tecnologie).

Il test di ingresso al corso aveva quindi come obiettivo primario quello di verificare il possesso del livello A2 del QCER nei domini e nelle abilità indicati, con un focus sul genere testuale. Oltre a ciò, per le motivazioni illustrate nell'introduzione, il test intendeva verificare lo stesso livello nel dominio educativo, con un focus sulla didattica a distanza. L'importanza di verificare questo secondo ambito è dovuta, inoltre, anche alla natura dell'approccio per *task* utilizzato nel corso, nel quale la collaborazione e l'interazione tra apprendenti hanno un ruolo fondamentale. Infatti, mentre una carenza linguistica nei domini relativi ai contenuti del corso costituisce un limite per

e-ISSN 2280-6792

il singolo soggetto, una carenza in quest'ultimo ambito può andare a detrimento dell'intero gruppo.

2.2 Ciclo della progettazione

La realizzazione del test MobIta ha seguito il ciclo descritto in Fulcher (2010), che ha costituito il riferimento metodologico e operativo per l'intero processo. Siamo partiti dall'analisi dei bisogni degli apprendenti e la definizione dei costrutti (vedi *infra*). A questa fase è seguita una ricognizione della letteratura didattica esistente per la scelta dei contenuti (validità del contenuto), in particolare Pepe e Garelli (2015) e Pelizza e Mezzadri (2015) per la parte sul sull'italiano per il lavoro e il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi 2010) per funzioni linguistiche e grammatica. Diverso, e più complesso, il processo per la parte B del test, non perché manchino lavori sull'italiano a fine educativi, ma perché manca un focus sulla didattica a distanza. Abbiamo tentato di colmare tale lacuna definendo, attraverso il confronto con esperti di didattica a distanza, i contenuti, i costrutti rilevanti e le loro operazionalizzazioni.

Abbiamo quindi proceduto a definire le singole prove, di cui abbiamo stabilito le specifiche prendendo come riferimento principale il Sillabo di livello A2 per la lingua italiana.[1] Per esempio, la prova di lettura per trovare informazioni (Parte A, esercizio numero 1, A.1) deve partire da un testo informativo di ambito pubblico o lavorativo e su temi concreti, di lunghezza di circa 200 parole per lo più ad alta frequenza. Il testo contiene parole meno frequenti e deve essere accompagnato da un paratesto per aiutare il candidato a fare previsioni sul contenuto (cf. Fulcher 2010 per un modello di specifiche). I quesiti devono testare la capacità di trovare informazioni attraverso domande a scelta multipla. Questa prova corrisponde alla competenza 'Leggere per orientarsi' che nel Sillabo A2 è descritta come «È in grado di trovare informazioni specifiche e prevedibili in semplice materiale di uso corrente quali inserzioni, prospetti, menu, cataloghi e orari».

Obiettivo del presente contributo è, come anticipato, illustrare una parte della fase di pre-test, cioè il *piloting*. Con pre-testing si intende in letteratura la fase nello sviluppo di una prova nella quale una sua versione più o meno definitiva è sottoposta a un «processo di raccolta e analisi di prove a sostegno della validità di una prova di valutazione prima del suo uso operativo» (Kenyon, MacGregor 2012, 295; trad. degli Autori). Adotteremo qui la terminologia di Fulcher, il quale individua due fasi distinte: la somministrazione del prototipo (*pro-*

[1] Il Sillabo A2 è a cura degli enti certificatori di italiano L2 ed è disponibile al link: `https://www.interno.gov.it/sites/default/files/19._sillabo_-_a2.pdf`.

EL.LE 12, 1, 2023, 131-144 | e-ISSN 2280-6792

totyping) e la somministrazione pilota (*piloting*). La somministrazione del prototipo è divisa in due parti: *alfa-testing*, cioè un confronto con esperti, e *beta-testing*, cioè la somministrazione a un numero ristretto di informanti (intorno a cinque). Questa fase consiste in un'indagine prevalentemente qualitativa, che prevede, per esempio, analisi del discorso degli scambi con esperti e informanti, e ha la funzione di verificare, tra gli altri, la chiarezza delle specifiche. Nella fase di *piloting* il prototipo, emendato sulla base dei risultati di *alfa-* e *beta-testing*, è sottoposto a un campione più ampio al fine di eseguire una serie di analisi quantitative, come per esempio la misurazione della sua affidabilità o la capacità dei diversi item di discriminare tra soggetti più o meno competenti.

Alla fase di *piloting* seguono la riformulazione del test nel formato finale (che tiene conto dei risultati della somministrazione pilota) e la sua somministrazione ufficiale, sulla base della quale si traggono conclusioni sulla validità del test e si ritorna, eventualmente, all'inizio del ciclo.

2.3 Struttura del test

La versione finale del test, successiva agli aggiustamenti apportati dopo la somministrazione pilota, è così strutturata.

La parte A verifica la competenza di letto-scrittura nei domini lavorativo e pubblico al livello A2 del QCER, con particolare riferimento al genere testuale. Le prime quattro prove si concentrano sulla lettura, in particolare sulla capacità di estrarre informazioni da un testo informativo (per esempio un'offerta di lavoro); comprendere il significato e l'obiettivo comunicativo di diversi generi testuali (per esempio, avvisi o istruzioni); estrapolare e riciclare informazioni tra tipi di testo diversi (per esempio, trasferire informazioni da un modulo a una lettera) e riconoscere la struttura di un documento (per esempio, ricostruire una lettera). Le rimanenti prove si concentrano sull'uso della lingua (cf. Purpura 2004): conoscenza e uso delle strutture grammaticali indicate per il livello e del lessico attinente ai domini (per esempio, completare frasi di argomento lavorativo). L'ultima prova verifica la capacità di utilizzare un registro adeguato, competenza fondamentale negli ambiti di pubblico e, soprattutto, lavorativo.

La seconda parte del test verifica la competenza nel dominio educativo, con particolare riferimento alla didattica a distanza. Come anticipato, mentre i contenuti della prima parte sono determinati dal curricolo e dalla letteratura disponibile, quelli della parte B sono stati invece definiti sulla base di un'analisi dei bisogni comunicativi degli apprendenti relativamente al contesto della didattica in rete. Come già notato, infatti, mancano, anche in ambito internazionale, strumenti incentrati sulla valutazione del livello linguistico per la didat-

tica in rete. Al fine di colmare tale lacuna, il confronto con esperti di didattica a distanza, secondo i principi della *content validity* (Fulcher, Davidson 2007), ha permesso di individuare le aree su cui lavorare:

a. comunicazioni logistiche, istituzionali e didattiche: come già anticipato la capacità di recepire informazioni è di grande importanza nella didattica a distanza, vista l'importanza delle comunicazioni scritte nella gestione di un corso;
b. interazione scritta e asincrona: questa area è stata individuata (e privilegiata) in quanto, come anticipato, il corso prevedeva attività di gruppo e quindi di interazione tra gli apprendenti;
c. istruzioni e informazioni relative agli strumenti della didattica a distanza: questa area è importante non solo perché in un corso a distanza le tecnologie sono parte dell'ambiente di apprendimento, ma anche perché i problemi tecnici non sono rari ed è quindi essenziale che i corsisti siano in grado di comprendere istruzioni.

Per la definizione delle specifiche delle prove abbiamo riadattato, ove possibile, le competenze del Sillabo A2 da altri domini al contesto, come per esempio «È in grado di comprendere annunci e avvisi collocati negli uffici pubblici» (dominio pubblico), che può essere facilmente trasposta nel nostro ambito.

La prima area (comunicazioni didattiche) è limitata alla prima prova di lettura (B.1), che consiste appunto nella comprensione del senso di brevi avvisi, come per esempio lo spostamento di una lezione o la comunicazione del superamento di una prova. Alla seconda area fanno capo tre prove: la prima, di lettura (B.2), nella quale il candidato deve scegliere le battute corrette per completare una discussione su forum (per esempio, la preparazione di un compito); la seconda, di interazione/produzione (B.3), nella quale occorre partecipare a una discussione; e, infine, una prova (B.4), di registro, che verifica la capacità di scegliere la forma adatta all'interno di un messaggio privato (per es. fare richieste), sempre di argomento didattico. Due prove fanno infine riferimento alla terza area: la prima (B.5), incentrata sul vocabolario tecnico nella quale il candidato deve inserire il termine corretto in un testo informativo e la seconda (B.6) nella quale il candidato deve rispondere a domande di comprensione su un testo regolativo, cioè istruzioni tecniche.

3 Somministrazione pilota

3.1 Procedura

Gli informanti sono stati selezionati tramite una procedura di campionamento stratificato sulla base del livello linguistico. Poiché, infatti, MobIta deve verificare il possesso di un livello linguistico, abbiamo definito tre sottogruppi di apprendenti di lingua italiana: soggetti che possiedono il livello B1 (9), soggetti con un livello A2 pieno (14) e soggetti che corrispondono al livello A1 del QCER (11). In totale, durante la somministrazione pilota sono stati quindi testati 34 soggetti, un numero adeguato agli obiettivi di tale fase (Fulcher 2010). Il livello linguistico ha costituito l'unico criterio di inclusione ed esclusione e non sono state pertanto considerate altre variabili, come l'età o la L1.

I soggetti hanno partecipato alla sperimentazione nei mesi di dicembre 2020 e gennaio 2021 e hanno avuto accesso al test tramite calcolatore o dispositivo mobile. Durante lo svolgimento della prova gli informanti erano collegati in videoconferenza con uno dei ricercatori, che li monitorava e raccoglieva eventuali loro osservazioni. La prova è stata erogata su piattaforma Moodle tramite la funzione quiz. Ove possibile, abbiamo scelto per le prove il formato Risposte Inglobate (*embedded answers*), poiché permette di raccogliere e integrare agevolmente diversi item in un unico testo formattato e corredato da elementi multimediali. Anche la prova con risposte aperte (B.3) è stata realizzata tramite lo stesso formato per il motivo che esso permette, come detto, di integrare e contestualizzare gli item: in questo caso, gli item erano posizionati in modo da corrispondere a interventi all'interno di una discussione asincrona.

I risultati sono stati scaricati dalla piattaforma e sono stati elaborati tramite fogli di calcolo per verificare affidabilità, indice di facilità e indice di discriminazione degli item (cf. Brown 2004 e Fulcher 2010 per un'introduzione alle misure utilizzate in questa ricerca). Per condurre le analisi relative all'indice di discriminazione abbiamo definito tre gruppi sulla base del risultato: la fascia alta (N=12), cioè gli informanti che hanno ottenuto il punteggio globale più alto, la fascia media (N=9) e la fascia bassa (N=13), cioè gli informanti che hanno ottenuto il punteggio globale più basso.

3.2 Risultati

Il test è stato svolto da N=34 soggetti; la media in centesimi (esclusa la prova di produzione scritta) dei risultati è di M=58,17; la distribuzione dei risultati è normale secondo il test Shapiro-Wilk, W=0,97, p=0,47 e ben rappresenta i diversi livelli di competenza nel campione.

Il primo risultato della sperimentazione è quello relativo all'af-

e-ISSN 2280-6792

fidabilità delle diverse parti del test, misurata attraverso l'alfa di Cronbach. Il calcolo dell'affidabilità restituisce una misura importante, perché indica quanto le diverse operazionalizzazioni sono rapportabili al costrutto: si presume, infatti, che al variare del costrutto esse varino in maniera correlata; rimandiamo, in ogni caso, il lettore a Chapelle (2013) per una sintesi storica sui problemi posti dal test linguistico al calcolo dell'affidabilità. I sotto-test (Fulcher 2010) presentavano in genere valori buoni e possono essere considerate affidabili: per esempio, gli item dedicati all'interazione scritta asincrona (parte B) hanno ottenuto α=0,80.

Il secondo lavoro svolto durante la fase di *piloti*ng è relativo al valore di 'facilità dell'item' (facility index, FI), che misura il grado di difficoltà di ogni item e corrisponde alla percentuale di risposte corrette. I valori di riferimento cambiano tra i diversi autori: Brown (2004), per esempio, pone item con un valore di FI inferiore a 0,15, cioè, una domanda che riceve solo il 15% di risposte corrette è troppo difficile; mentre una domanda che riceve l'85% (FI=0,85) di risposte corrette è troppo facile: 0,5 è il valore ideale perché indica che l'item divide il campione a metà. Le analisi condotte sui risultati della somministrazione pilota mostrano un valore medio in linea (0,55) con il valore di riferimento, con 3 item sopra il limite superiore (cioè troppo difficili) e 6 sotto il limite inferiore (cioè troppo facili). Ulteriori dettagli emergono, inoltre, dall'analisi dell'indice di discriminazione degli item (*discrimination index*, DI), cioè la differenza tra l'indice di facilità di ogni item per gli informanti più bravi (il terzo che ha ottenuto i risultati maggiori) e meno bravi (il terzo che ha ottenuto i risultati peggiori). La soglia minima di DI è stabilita da Fulcher in 0,3.

Per completezza, riportiamo di seguito alcuni esempi dal test. L'item 1 dell'esercizio di lettura A.1 ha un FI di 0,88, troppo alto, ma il suo DI è comunque sufficiente (0,38), seppur di poco: tutti gli informanti in fascia alta hanno risposto in maniera corretta, mentre il 62% di quelli di fascia bassa ha risposto correttamente. L'item 6 ha una FI sempre molto alto (0,91), ma il suo DI è insufficiente perché più soggetti nella fascia bassa (77%) hanno dato la riposta corretta. L'item 1 prevedeva come distrattori orari presenti nel testo e richiedeva la comprensione del verbo *finire* relativamente all'orario di lavoro, mentre l'item 6 richiede la comprensione del verbo *guadagnare* nella radice della domanda e utilizzava come distrattori informazioni non riconducibili a denaro (come orari).

Figura 1 Esempi di item dal test. L'item 1 è semplice, ma ha un indice di discriminazione sufficiente. L'item 9 ha un ottimo indice di discriminazione, perché i soggetti deboli tendevano a sbagliare questo item associandolo al distrattore H invece che alla risposta corretta C

Domanda A.1 - item 1 (domande a scelta multipla su annuncio lavorativo).
Il giovedì l'orario di lavoro finisce alle:
A) 9.00; B) 12.00 C) 13.00; D) 17.00

Domanda A.2 - item 9 (Esercizio di abbinamento, in calce alcune possibili risposte)
Testo 1
1. Premere il tasto ON per accendere il computer
3. Aprire un documento
4. Dal menu 'File' premere 'Stampa'

Il testo è scritto per...
C. Spiegare come stampare un documento
H. Spiegare come accendere un PC [distrattore]

L'item 9 ha un buon DI (0,77) perché tutti gli informanti della fascia alta hanno risposto correttamente, mentre solo il 23% della fascia bassa hanno individuato la risposta. L'item si trova in un esercizio (A.2) nel quale occorre associare diversi testi al corretto obiettivo comunicativo. L'item in questione contiene un breve testo di istruzioni su come stampare un documento e tra le risposte c'è un distrattore (H, 'accendere un computer'). L'item 31 (prova B.2) è il migliore sia perché il suo FI (0,59) si avvicina al valore ideale, sia perché solo il 15% degli informanti in fascia bassa hanno risposto correttamente. L'item successivo (32) è, a parità di FI, è meno efficace (DI=0,60) sia perché meno informanti della fascia alta hanno individuato la risposta, sia perché più informanti della fascia bassa hanno risposto correttamente.

Se la somministrazione del prototipo ha fornito indicazioni importanti riguardo l'usabilità del test e le sue specifiche (Torsani, Scistri, 2020), la fase di *piloting* ha permesso di esaminare gli aspetti linguistici delle prove e degli item. Il primo risultato è relativo all'affidabilità delle parti del test, che è risultata buona. L'analisi degli item, inoltre, ha permesso di dipanare alcuni dubbi sulle prove. Per esempio, la prova B.3 (lettura di conversazione asincrona) poteva apparire ridondante rispetto alla prova B.4 (completamento di conversazione) dal momento che l'interazione implica la lettura di un testo analogo a quello della prova precedente: i risultati, tuttavia, mostrano una correlazione moderata, ma non forte (r=0,68, p<0,001***), mostrando l'utilità di separare lettura e interazione, anche su uno stesso genere. Un altro elemento di riflessione emerge dal confronto tra le prove A.2 e B.1, che, sebbene strutturalmente analoghe (entrambe chiedono di associare un breve testo al corrispondente significa-

to/obiettivo), mostrano scarsa correlazione (r=0,32, p<0,05*), cioè non necessariamente chi ha ottenuto un risultato alto nella prima lo ottiene nella seconda, e viceversa. Una correlazione maggiore, ma sempre moderata (r=0,54, p<0,001***), si osserva tra la prova 6 e la prova 10, entrambe dedicate a verificare la conoscenza del registro tramite uno stesso formato (completare un messaggio), ma in ambiti diversi. Ultimo dato di interesse è la correzione tra le due parti del test; una correlazione forte (r=0,73, p<0,001***), ma non perfetta. Un dato che non sorprende. Il risultato, infatti, indica che in generale il livello linguistico è lo stesso nei due ambiti, cioè chi è forte nei domini lavorativo/pubblico è forte anche in quello educativo. Tuttavia, la correlazione non perfetta segnala una discrepanza importante, e cioè che alcuni apprendenti possono avere più difficoltà in un uno o nell'altro ambito. I dati sembrano quindi giustificare la decisione di testare anche la lingua per la didattica a distanza per individuare, appunto, eventuali difficoltà in questo ambito.

4 Conclusioni

Il contributo ha illustrato il processo di progettazione, sviluppo e somministrazione pilota di un test di ingresso per un corso in rete di lingua italiana. Da un punto di vista tecnico, l'esperienza del *piloting* si è rivelata utile dal momento che le procedure (come la verifica dell'affidabilità) hanno, come è loro obiettivo, fornito dati utili a migliorare il test. Ciò conferma, se ce ne fosse bisogno, il valore che la ricerca nel settore conferisce alla procedura, talvolta anche onerose, di *pre-testing* (Kenyon, MacGregor 2012).

A prescindere dagli aspetti tecnici, l'aspetto più originale del test, come visto, è la progettazione di una parte del test per verificare la lingua per la didattica a distanza. I dati risultanti dalla somministrazione pilota e dalla successiva esperienza del corso suggeriscono l'importanza del lavoro in questo ambito. Nelle verifiche di ingresso al corso, infatti, il test ha permesso di evidenziare i limiti di alcuni corsisti proprio nella competenza linguistica per la distanza. I risultati del test di ingresso non hanno tuttavia portato alla realizzazione di materiali e attività *ad hoc* per colmare le lacune in questo ambito, ma, per il momento, a una maggiore attenzione alla dimensione linguistica nella gestione della didattica in rete, che si è concretizzata in avvisi semplificati e/o ridondanti, un maggiore ricorso a richieste di conferma da parte dei docenti, un maggiore supporto durante le interazioni tra pari e una maggiore mediazione da parte dei docenti con i contenuti del corso.

Proprio perché si tratta di un ambito molto circoscritto, riteniamo improbabile che la lingua per la didattica in rete possa costituire un oggetto di valutazione o insegnamento a sé. Tuttavia, poiché la competenza in questo ambito può influire sulla partecipazione a

un corso a distanza, essa potrebbe costituire almeno un elemento di valutazione nel caso della distanza. Il test MobIta rappresenta, appunto, un passo in questa direzione. Si tratta, in ogni caso, di un lavoro tutt'altro che concluso, vista la novità del settore. Con novità non intendiamo certo che la didattica in rete sia un fenomeno nuovo, tutt'altro: ciò che costituisce una novità è semmai la diffusione di massa della distanza, che ha portato tutti, non solo gli esperti, a confrontarsi con essa e a fare esperienza diretta delle sue difficoltà. Dalle analisi di tali esperienze potranno emergere dati utili per definire ancora meglio i bisogni degli apprendenti e, quindi, le abilità da verificare e recuperare.

Bibliografia

Bagna, C. et al. (2017). *La lingua italiana per studenti internazionali. Aspetti linguistici e didattici*. Perugia: OL3.

Beacco, J-C. (2018). *L'approccio per competenze nell'insegnamento delle lingue. Insegnare a partire dal Quadro comune europeo di riferimento*. Trento: Erickson.

Bonvino, E.; Fiorenza, E. (2020). «Valutare per includere. Il valore dei repertori linguistici plurali». *EL.LE*, 9(2), 197-218. `https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/003`.

Brown, D.H. (2004). *Language Assessment*. White Plains: Longman.

Bruni, S. (a cura di) (1994). *La formazione linguistica degli studenti Erasmus in Italia = Atti del II Seminario permanente dei Centri Linguistici* (Siena, 24-26 giugno 1994). Siena: Università per Stranieri di Siena.

Chini, M. (2009). «Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)». *Italiano LinguaDue*, 1(1), 185-202. `https://doi.org/10.13130/2037-3597/439`.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Coyle, D. et al. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. London: Routledge.

Fulcher, G.; Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment*. London; New York: Routledge.

Galli de' Paratesi, N. (1981). *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

González-Lloret, M. (2017). «Technology for Task-Based Language Teaching». Chapelle, C.; Sauro, S. (eds), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. New York: Wiley, 234-247. `https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch16`.

Grassi, R. et al. (2003). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione = Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio"* (Bergamo, 17-19 giugno 2002). Perugia: Guerra.

Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
Kenyon, D.M.; Macgregor, D. (2012). «Pre-Operational Testing». Fulcher, G.; Davidson, F. (eds), *The Routledge Handbook of Language Testing*. London: Routledge, 295-306.
La Forgia, F.; Zanoni, G. (2019). «La lingua per lo studio e la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio di formazione». *Italiano a scuola*, 1, 181-200. https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10001.
Lamy, M-N. (2013). «Distance CALL Online». Thomas, M. et al. (eds), *Contemporary Computer-assisted Language Learning*. London: Bloomsbury, 141-158.
Lo Duca, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
MacIntyre, P.D. et al. (2020). «Language Teachers' Coping Strategies During the Covid-19 Conversion to Online Teaching: Correlations with Stress, WellBeing and Negative Emotions». *System*, 94. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352.
Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
Mezzadri, M.; Sisti, F. (2018). «VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università». Coonan, C.M. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 381-92. http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/023.
Moser, K.M. et al. (2021). «Remote Teaching During COVID-19: Implications from a National Survey of Language Educators». *System*, 97. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431.
Pepe, D.; Garelli, G. (2015). *Al lavoro! Corso di italiano per stranieri in contesto lavorativo*. Torino: Loescher.
Pelizza, G.; Mezzadri, M. (2015). *Un vero affare! Corso di italiano per gli affari*. Torino: Loescher.
Purpura, J.E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
Rosi, F. (2017). «La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario». *Testi e linguaggi*, 11, 293-304. http://dx.doi.org/10.14273/unisa-1669.
Rosi, F. (2020). «Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: competenze e bisogni degli studenti universitari». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 143-58. https://doi.org/10.13130/2037-3597/13750.
Sarsini, D. (2020). «Alcune riflessioni sulla didattica a distanza» *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 9-12. https://doi.org/10.13128/ssf-11826.
Sala, L. (2009). «Percorsi di apprendimento per gli stranieri nella scuola italiana». *Italiano LinguaDue*, 1(1), 16-28. https://doi.org/10.13130/2037-3597/425.
Spinelli, B.; Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.
Torsani, S; Scistri, S. (2020). «Il test linguistico in rete. Primi risultati dalla somministrazione di un prototipo». *Italiano a Stranieri*, 28, 14-18.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 12 – Num. 1 – Marzo 2023

Bilingual and Non-Bilingual Classes at Primary School in Italy
Results from a Standardised National Test

Francesca Costa
Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia

Cristina Mariotti
Università degli Studi di Pavia, Italia

Abstract This study aims at determining the effectiveness of the Bilingual Education Italy (BEI) project as opposed to monolingual programmes in primary education in Italy, a country with low exposure to English as a foreign language. The BEI project originated from a memorandum of understanding between the Directorate-General for Educational Systems and School Autonomy of the Ministry of Education, the Ministry for Universities and Research, and the British Council. The research questions focus on the difference in the performance in English, oral mathematics and oral Italian between BEI and non-BEI students. To answer them, a statistical analysis of the English language competence state test in two primary schools involved in the BEI project was carried out. A descriptive analysis of the scores obtained by BEI and non-BEI students was performed, followed by the analysis of the correlation between the scores in English, Italian and mathematics, and a linear regression considering all the relevant variables. The results point to an advantage of BEI students over non-BEI ones.

Keywords BEI (Bilingual Education Italy). Primary School. Standardised National Test. CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2022-09-08
Accepted 2023-02-14
Published 2023-05-22

Open access

Citation Costa, F.; Mariotti, C. (2023). "Bilingual and Non-Bilingual Classes at Primary School in Italy. Results from a Standardised National Test". *EL.LE*, 12(1), 145-164.

1 Introduction

Research suggests that people who can think in more than one language have cognitive advantages over monolinguals which translate into valuable transversal competences such as problem-solving and the ability to communicate effectively (Glasbeek 2017). With respect to brain organisation and neurocognitive processing, an enriched language environment from an early school age seems to have a positive effect on learners' cognitive abilities that goes beyond learning the L2 (van de Craen, Ceuleers, Mondt 2007).

Being able to think in a language implies higher level cognitive thinking than is required by merely displaying knowledge; furthermore, educational practices that combine the formal learning of a language with learning a language through meaningful content can foster the development of the kind of higher order cognitive processing that leads to successful language learning and thus to thinking in that language (Pavón, Diaz 2020, 3). This is the kind of blend offered by bilingual programmes. These programmes, which vary as far as the amount of exposure to the language and starting age are concerned (Costa 2021), imply that two (or more) languages are used as a medium of instruction to teach non-language subject matter rather than just the languages themselves (Cummins 2013; Bialystok 2018). For the purposes of this study, bilingual education (henceforth, BE) is conceptualized as any school programme where non-linguistic subjects are taught in at least one additional language, in this case English, thus including programmes such as CLIL.

Despite the acknowledged benefits of BE, Bruton (2011) argued that these types of programmes may not be as beneficial as expected because on one hand they might lead to the oversimplification of content, and on the other hand the better results obtained by students enrolled in experimental classes may not be reliable due to a selection bias. As a matter of fact, it has been observed that high-performing students are more likely to be enrolled in these classes as opposed to classes where the foreign language is taught in a traditional way. Moreover, Faubert (2009) identified two difficulties in measuring the effect of bilingual education: the availability of reliable data and the difficulty of measuring the impact of the programmes that have been implemented without a control and treatment group. It is therefore important that research becomes increasingly oriented towards examining data obtained through official, standardised instruments in order to provide policymakers with meaningful data as suggested by Perez-Cañado (2011) and Dalton-Puffer and Smit (2013).

To address these concerns, the present study aims at determining the impact of the BEI (Bilingual Education Italy) project on the development of English language skills in a country with low exposure to English, by analysing performance measures of pupils' com-

petence. At the end of primary education in Italy (i.e. at age 10), students are assessed by means of a test designed and validated by the National Institute for the Evaluation of the Education and Training System (INVALSI),[1] a public research institution supervised by the Ministry of Education, Universities and Research. This test assesses the level of achievement of key competences commonly associated with mainstream school subjects.

The rationale for this article is to fill a gap in the literature as to date, in Italy, there is a paucity of studies that have conducted a systematic analysis of experimental and control groups (BE and non-BE) in primary education, and no studies have so far investigated official institutional data provided by the INVALSI.

2 Overview of Studies on the Effectiveness of BE Programmes in Primary Education

From the onset of BE programmes in Canada in the 1960s, research has investigated the cognitive advantage of this type of education for learners. Studies carried out in North America and in Europe claim that BE-type programmes lead to increased L2 proficiency (Swain, Lapkin 1982; Admiraal, Westhoff, Bot 2006; Dalton-Puffer 2007; Casal, Moore 2009), they are not detrimental to the learning of the subject matter taught in the additional language (Lambert, Tucker 1972; Swain, Lapkin 1982; Genesee 1987; Jäppinen 2005; Seikkula-Leino 2007), and can even be beneficial for the formal learning of the students' L1 (Nikolov, Mihaljević Djigunović 2006; van de Craen, Ceuleers, Mondt 2007). A meta-analysis of 17 investigations supports the view that teaching/learning a subject matter in an additional language can lead to even better results with respect to using just one language (Rolstad, Mahoney, Glas 2005). In this line of research, Costa (2021) carried out a narrative review of 25 studies investigating forms of BE across the world at all educational levels and showed that BE does not seem to be detrimental either to the acquisition of content (subject-matter) or to the development of the L1.

However, in her reflections on CLIL research Sylven (2013) pointed out that findings in this area should be interpreted bearing in mind that each country has its own profile defined by nation-specific contextual factors which include, but are not limited to, language policy framework, teacher training and education, the age when the programme is implemented, and extramural exposure to English. The wide variety of variables and the specific profile of each nation can

1 National Institute for the Evaluation of the Education and Training System, cf. d.lgs. No. 286/2004.

account for the differences in the quality of experiences and results obtained in measuring the effects of BE programmes.

Against this backdrop, we will now focus on the literature analysing BE in the primary cycle of education which is based on results obtained by comparing the performances of experimental and control groups. In order to address the geographical bias pointed out by Sylven (2013), the scope of this review will be limited to southern Europe primarily because countries in this area typically share similarities in terms of low extramural exposure to English and lack of a governmental policy in the provision of teacher training programmes. The selection bias mentioned by Bruton (2011) will only be addressed where the authors make specific reference to the sorting criteria adopted by schools.

In Italy, Infante (2010) surveyed 298 primary school students for over two years in seven state schools where the subjects taught in English were art, science, history and technology. Students were pre- and post-tested on their English (on both receptive and productive skills), and they were post-tested on their Italian and the subject matters taught in English. Findings show no significant differences in the performance scores either for subject-matter content or language in the two cohorts.

In Spain, over the last two decades, BE programmes in the form of CLIL have proliferated especially in primary education due to governmental policies seeking to comply with the request of the European Union to achieve multilingualism in Europe (Casal, Moore 2009). In Andalusia, Lorenzo et al. (2010) carried out an extensive study relying on a sample of 403 primary and secondary schools where the additional language was either English, French, or German. Findings show that pupils in all BE classes significantly outperformed non-BE pupils as regards L2 language learning in the four skills. It is important to note that the better performance of pupils in BE classes in this study should not be ascribed to pre-selection, as the authors explicitly address the topic declaring that students had been randomly assigned to the programme.

Jiménez Catalán and Ruiz de Zarobe (2009) investigated L2 competence by comparing the receptive vocabulary of 65 non-CLIL and 65 female CLIL students. The results point to a significantly better performance by CLIL students.

Fernández-Sanjurjo et al. (2017) investigated the repercussions of English-medium instruction on content acquisition by analysing the competence in Science of 709 6th year primary students in CLIL and non-CLIL streams. The authors found that the cohort studying in the L1 performed slightly better than the bilingual one, thus contrasting results from the literature (see for instance Serra 2007 for primary schools in Switzerland). However, it should be pointed out that all standards were reached by both groups and all students were test-

ed on content in the L1 even if they had studied in English, since this could have affected their performance.

Finally, Coral et al. (2018) analysed the results achieved by sixth grade Catalan students in the English language competence state test during the period 2009-12 using an extensive dataset comprising 85 primary schools. The authors chose a reference school where a type of BE was successfully implemented with the teaching of Physical Education in English and where specific strategies for teaching subject matter content in English were applied. They compared the results obtained in the foreign language test assessing reading and listening comprehension 1) in schools where English was taught in a traditional way, 2) in schools where some form of non-CLIL experimental English language teaching was carried out, 3) in schools applying the CLIL approach, and 4) in the reference school. The results show that English competence improved more in schools implementing CLIL and even more so in the reference school, where pupils were taught PE in English for 2.3 hours per week as opposed to 1 or 1.3 hours per week in the other schools offering CLIL programmes. The authors point out that since most of the literature has argued that increasing time exposure is not enough to improve L2 competence (De Graaff et al. 2007), the results obtained in this school were probably due to the fact that substantial methodological changes were made in the teaching of PE in English such as combining language teaching techniques and specific PE teaching styles stimulating high-order thinking skills, cooperative learning, and language scaffolding.

Based on the reviewed studies, it is possible to affirm that BE programmes carried out in primary schools in Southern Europe point towards an improvement for L2 acquisition especially in receptive skills and reveal partially negative results as far as subject matter knowledge is concerned.

3 The Bilingual Education Italy (BEI) Project

This article looks at two Italian schools in Northern Italy taking part in the BEI project, which was developed as a pilot project in six schools in 2009. BEI stems from a memorandum of understanding between the Directorate-General for Educational Systems and School Autonomy of the Ministry of Education, the Ministry for Universities and Research, and the British Council (Costa 2023). The project was set up in February 2010 and is very similar to one previously carried out in Spain (Dobson, Smit 2010). Bilingual Education is carried out through literacy activities from the start of primary school, with some subjects being taught in English. The main subjects chosen by the schools are science, geography, art and literacy. Right from the beginning students learn to read and write in English through sys-

tematic synthetic phonics. Cavalieri and Stermieri (2016) indicate role-playing games, storytelling, TPR, and Synthetics Phonics (Costa 2019; Costa, Pladevall-Ballester 2020; Costa, Mair 2022) as typical educational strategies used in this project, which is based on an inclusive vision and aims at being a resource for all schools. The following requirements are necessary to participate in the project: teachers should have a B2 level of English and a willingness to participate in project design meetings, training seminars, and conferences; at least 50% of the classes in each school must be involved; the project must run continuously for all five years of primary school; and 25% of the weekly teaching hours must be dedicated to English.

After the first four years of experimentation, a monitoring of the project was carried out by the University of Modena and Reggio Emilia (Bondi et al. 2014) using questionnaires given to the teachers, semi-structured interviews of the six headmasters and teachers at the schools involved, a focus group made up of children and parents, and a common task involving 10 recordings (per school) of a picture description and 20 written assignments (per school) to evaluate the results. The evaluation found that the headmasters, teachers and students were satisfied while the parents, though appreciating the project, had some doubts about the study of grammar and the way they were tested in the subject matters studied. The parents also expressed a desire for an extension of the BEI project to the lower secondary school level. Regarding the language assessment, students were found to have an A2+ level along with other positive aspects such as language creativity and pronunciation accuracy. After the first five years of experimentation in primary school, the project was extended to lower secondary school and called the CLIL Excellence programme.

4 Methodology

This study is based on a quantitative research paradigm as its aims are to analyse the results of the standardised national test of English language competence (reading and writing) in both BEI (experimental group) and non-BEI classes (control group) in two schools located in Northern Italy longitudinally during the period 2017-19. The period 2017-19 was chosen because it was the first two years in which the INVALSI test for English was administered to schools and because by taking into consideration datasets gathered before the COVID-19 pandemic, we can exclude that the results are affected by variations in the teaching mode. To this end, the performance in a national standardised English test (INVALSI) for the BEI and non-BEI classes was statistically compared. Given the wealth of data provided by the INVALSI together with the English standardised test performance, the correlation between performance in English and per-

formance in Italian and mathematics was also compared in the two groups. Finally, a linear regression analysis was carried out to see whether, taking into account all other variables provided by the INVALSI, it could be concluded that there were significant performance differences in English in one of the two groups.

4.1 Research Questions

The following research questions were designed:

RQ1. Is there any difference in the performance in English (in the INVALSI test), in oral mathematics (with marks obtained at the end of primary school) and in oral Italian (with marks obtained at the end of primary school) between BEI and non-BEI students? First type of analysis.

RQ2. Is there a correlation between the INVALSI score in English and the mark in oral Italian on the one hand and the INVALSI score in English and the mark in oral mathematics on the other? Second type of analysis.

RQ3. If, based on the results of the analysis carried out to answer RQ1 and RQ2, BEI students perform significantly better than non-BEI ones, is this result only ascribable to the fact that they were in a BEI class or should differences in student performance in the English INVALSI be ascribed to other variables according to a linear regression model? Third type of analysis.

4.2 Sampling

As described above, the two schools participating in this study both had BEI classes and non-BEI classes as part of the initial project. Data relating to the schools and the test results were requested directly from the INVALSI using a procedure which safeguards data and guarantees anonymity of the candidates. All school heads in the BEI schools (6) were asked for their consent in order to request data from the INVALSI. Two of them complied and so the request was sent to the INVALSI. The sample was composed of 898 students from two schools where the BEI project is carried out in some of the classes.

The datasets received by the INVALSI concerned the performance in the INVALSI tests for English carried out in the fifth grade for the following school years: 2017-18 and 2018-19. The original 4 data sets (school 1: 2017-18 and 2018-19; school 2: 2017-18 and 2018-19) were combined into a single data set, the two schools and the two school

years were considered homogeneous. 898 students were involved with 21 variables being part of the dataset, of which only those relevant for this study have been taken into account, i.e. type of BEI/non-BEI class; gender; country of origin; mother's educational level; oral grade in Italian, oral grade in mathematics; raw score in English; adjusted (after correction factor) score in English;[2] score in English as a percentage; adjusted (after correction factor) percentage score in English. There were 547 pupils in BEI classes (60.9%) and 351 students (39.1%) in non-BEI classes. 415 students were female (46.2%) and 483 male (53.8%).

5 Results

The following section will provide a first type of analysis of the performance in English, Italian, and mathematics of both BEI and non-BEI students. A second type of analysis is then undertaken to determine whether there is a correlation between performance in English and performance in Italian and mathematics in both groups. Finally, a third type of analysis in the form of a linear regression model will be proposed taking into account all the variables.

5.1 First Type of Analysis

This section describes the performance in English, Italian, and mathematics of both BEI and non-BEI students.

5.1.1 Performance in English for Students in the BEI and non-BEI Classes

In order to fully evaluate the English performance of the two groups, the whole range of scores available from INVALSI were initially taken into account: 'raw scores', 'scores adjusted for the correction factor', 'raw percentages (of correct answers)', and 'percentages (of correct answers) adjusted for the correction factor'. The distribution of 'raw scores' and 'raw percentages' from the English test are graphically assessed and compared for BEI and non-BEI students. It is clear from the graphs that the results of the non-BEI classes are very heterogeneous: the distribution is very spread both in terms of 'raw scores' and 'raw percentages' [fig. 1]. The median performance in English is

2 The methodology allows us to estimate the probability of cheating for each class of students. On the basis of this probability, a correction factor is constructed that 'penalises' the average class scores as the degree of suspicion of cheating increases.

much lower for the non-BEI classes than for the BEI classes; this attitude is confirmed comparing the mean values in the two groups using the Welch Two Sample t-test.

In particular, the mean 'raw score' for BEI students (22.56) is significantly higher (p-value < 2.2e-16) than the mean 'raw score' for non-BEI students (19.46). In addition, the mean 'raw percentage' achieved by BEI students (89.94) is significantly higher (p-value < 2.2e-16) than the mean 'raw percentage' achieved by non-BEI students (78.26).

Comparison of Performance in English for BEI and Non-BEI Classes

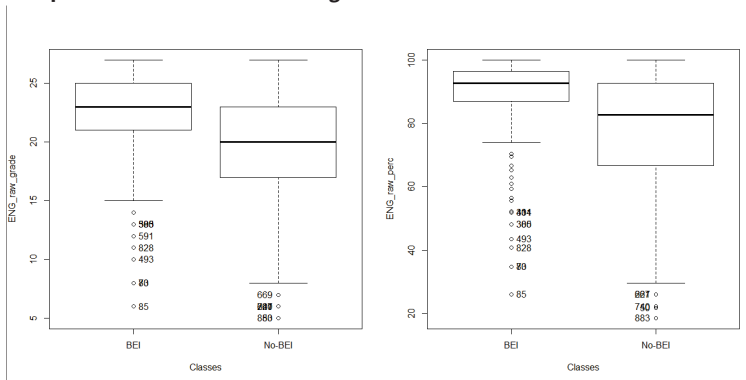



Figure 1 Comparison of the distribution of the raw scores and the raw percentages on the INVALSI English test for BEI and non-BEI students

After applying the correction factor, the same conclusions are obtained, as shown in figure 2. The performances achieved in English for BEI and non-BEI classes continue to differ even when we compare the 'scores adjusted for the correction factor' and the 'percentages adjusted for the correction factor' instead of the raw measures. By performing the Welch Two Sample t-test we can see that the mean 'score adjusted for the correction factor' for BEI students (21.29) is significantly higher (p-value = 6.7e-10) than the mean 'score adjusted for the correction factor' obtained by non-BEI students (19.43). In addition, the mean 'percentage for BEI students adjusted for the correction factor' (84.91) is significantly higher (p-value = 3.9e-9) than the 'mean percentage adjusted for the correction factor' obtained by non-BEI students (78.15).

e-ISSN 2280-6792

Comparison of Performance in English for BEI and Non-BEI Classes After the Correction Factor

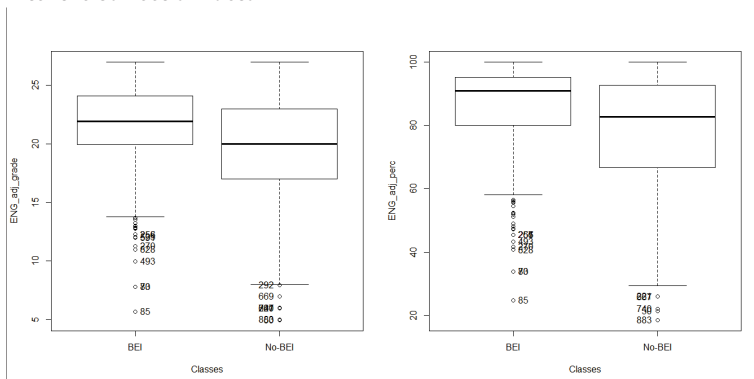



Figure 2 Comparison of the distribution of the scores and the percentages for BEI and non-BEI students, adjusted for the correction factor

5.1.2 Performance in Italian for BEI and non-BEI Classes

The means of the 'grades in oral Italian' are equal to 7.97 and 7.83 respectively for BEI and non-BEI students, performing the Welch Two Sample t-test. Thus, we can conclude that BEI students seem to perform significantly better than non-BEI students (p-value = 0.017) but only at a level of 0.05. This conclusion can be interpreted in two ways: we could conclude that those who are more predisposed to learning Italian are likely to strengthen their knowledge of English as well, but it is also possible that the improvement in English due to the enrolment in BEI classes will lead to greater competence in Italian too.

5.1.3 Performance in Mathematics for BEI and non-BEI Classes

With reference to the 'grade in oral mathematics', the same analysis used for grades in Italian was carried out. It revealed that statistically BEI students do not, on average, perform significantly better in mathematics than non-BEI students at any commonly used level of significance (p-value = 0.1012).

5.2 Second Type of Analysis

This section describes some of the correlations between performance in English Italian and mathematics for both the BEI and non-BEI groups.

5.2.1 Is There a Correlation Between Performance in English and Performance in Italian? Does This Apply to Both Groups?

There is empirical evidence of a linear correlation between the variables 'raw score in English' and 'oral grade in Italian'. In fact, the Pearson linear correlation coefficient is 0.346. Therefore, a high score in English in the INVALSI test tends to correspond to a high grade in Italian. We then assess whether the same type of relationship is observed in BEI and non-BEI classes. In particular, in BEI classes the Pearson coefficient is 0.391, while for non-BEI classes, the index is 0.3, so there seems to be a greater correlation in BEI classes. However, in both of classes there is a significant linear relationship, since the p-values of the suitable tests are equal to $< 2.2e\text{-}16$ and 1.107e-8, respectively, for BEI and non-BEI classes.

5.2.2 Is there a Correlation between Performance in English and Performance in Mathematics? Does this Apply to both Groups?

The same analysis was undertaken regarding performance in mathematics. The results below indicate a linear correlation between 'raw score in English' and 'grades in oral mathematics' for all students, i.e. both those in BEI classes and those in non-BEI classes. The Pearson linear correlation coefficient is 0.366 and it is significantly different from 0 (p-value $< 2.2e\text{-}16$), thus demonstrating that the good students perform well in all areas. As in the previous case concerning the relation between the performance in English and in Italian, we observe a lower value of the Pearson index in non-BEI classes than in the others. In BEI classes, the Pearson linear correlation coefficient is 0.488 while in non-BEI classes it is 0.265; the two values provide evidence in favor of the presence of a significant positive relation (the p-values are $< 2.2e\text{-}16$ and 5.3e-7 respectively, in BEI and non-BEI classes.

The analysis confirms that students tend to perform in a similar way in English, Italian and mathematics, but in particular, in the BEI classes, English and mathematics seem to go more 'hand in hand' than do English and Italian. All the relationships are less marked in non-BEI classes. Similarly, the results highlight that the students in BEI classes seem to perform better on average in Italian and mathematics compared to students from other classes.

5.3 Third Type of Analysis

Having performed an exploratory analysis of the different composition between BEI and non-BEI classes, our data show that in the BEI classes there are more children with Italian parents and a mother with a college degree than in the non-BEI classes. However, what also emerges from these data is that while the mother's educational level seems to affect performance in English, the parents' country of origin is less significant. It has also been shown that BEI classes have a better performance in Italian and this variable strongly correlates with the performance in English; it is worth checking these variables to assess the actual surplus attributable to the BEI class. This analysis is presented below.

To assess the effect on the English performance for students in BEI and non-BEI classes (after controlling for the effects of the other relevant variables mentioned above), a linear regression model was carried out using the 'scores adjusted for the correction factor' such as the response variable, since this seems to be the variable that best satisfies the hypothesis of normal distribution.

The multiple linear regression model was constructed taking into account the previously examined explanatory variables: BEI, country of origin, mother's educational level and gender in addition to quantitative variables: oral grade in Italian and mathematics.

The results are summarised in Table 1.

Table 1 The table shows the estimated coefficients and their significance: '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Linear Regression Model	
Variable	**Estimated coefficient**
BEI	-1.79***
Country of origin (baseline: foreign)	1.05**
Mother's educational level (baseline: college degree or post-high school diploma)	-0.63*
Mother's educational level (baseline: Professional qualification or lower)	-0.87*
Gender (baseline: male)	-0.26
Oral grade in Italian	0.24
Oral grade in mathematics	1.21***

The model is globally significant (as highlighted by the p-value of the F test: p-value < 2.2e-16), although it has a limited goodness of fit to the data as shown by the R-squared index: 0.1663, which indicates that performance in English can be further modelled using other factors (which, however, cannot be quantified as they are largely latent). The results undoubtedly confirm the effectiveness of BEI

classes. In particular, in the model which includes the explanatory variables listed in Table 1, we have:

- The 'oral Italian grade' and 'gender' variables are not significant, which means they do not constitute relevant reasons to properly evaluate the performance in English in this model, which includes the other explanatory variables, all of which are highly significant. In fact, by including other variables such as non-BEI and BEI classes, they become so effective at explaining the performance in English that they make the relationship we had observed between performance in Italian and performance in English weaker. This might be a consequence of the particular composition of the BEI classes where we tend to find the best performers.
- Holding constant gender, mother's educational level, country of origin, and grades in oral mathematics and oral Italian, being in a BEI class significantly improves students' grade in English. This variation is higher than that associated with the other variables, and therefore it appears that type of class is a more relevant explanation of English grades than the other variables.

The results of the analysis are summarised in Table 2.

Table 2 Summary of results

	Element of analysis	**Results**
First type of analysis (RQ1)	Explorative performance in English (INVALSI test)	BEI significantly higher on average
	Explorative performance in Italian (oral grade)	BEI significantly higher on average
	Explorative performance in mathematics (oral grade)	No differences on average detected between BEI and non-BEI classes
Second type of analysis (RQ2)	Relation between performance in English (INVALSI test) and oral Italian grade	Both the BEI and non-BEI classes are correlated, but for the BEI class we observe a stronger correlation
	Relation between performance in English (INVALSI test) and oral mathematics grade	Both the BEI and non-BEI classes are correlated, but for the BEI class we observe a stronger correlation
Third type of analysis – linear regression model (RQ3)	Explanation of the English performance by using the type of class, gender, mother's educational level, country of origin, oral Italian grade and oral mathematics grade as variables	BEI leads to a higher performance in English, having held fixed the levels of gender, mother's educational level, country of origin, oral Italian grade and oral mathematics grade

EL.LE e-ISSN 2280-6792
12, 1, 2023, 145-164

6 Discussion

This study compared the BEI (experimental group) and the non-BEI (control group) classes using the INVALSI tests for English as the focus of the analysis. The sample was made up of 898 primary school students in Italy in the 2017-18 and 2018-19 school years. The results show that BEI classes have a significant advantage in many areas, not only in English, as was to be expected given the qualitatively and quantitatively different input.

Having said this, we should bear in mind that 74% of students whose parents have college degrees are in the BEI classes, so there could be an underlying element of preselection (Bruton 2011), but the linear regression analysis demonstrates that being in a BEI class as opposed to a non-BEI class is a stronger predictor of the performance in English than the mother's educational level. It is true, however, that at the time of enrolment in Italian public schools, parents may opt for one section as opposed to another, although it is the school personnel that form the classes and do not have to abide by this choice.

As mentioned above, BEI provides students with more hours in English, but what is important to note is that these additional hours involve not only quantitatively different but also qualitatively different input. In addition, it should be kept in mind that any differences in performance between BEI and non-BEI classes may be attributed not only to the different inputs but also to a hypothetical greater acculturation and predisposition to learning of students in BEI classes.

The analysis (linear regression model) reveals some aspects that are not strictly related to the research questions proposed in this article, but which nonetheless deserve mentioning. The linear regression model also shows that when the type of class (BEI or non-BEI), gender, country of origin, and skills in mathematics and Italian are held constant, having a mother with a professional qualification rather than a high school diploma or a college degree significantly lowers the grade in English. With class membership (BEI or non-BEI), gender, mother's educational level and skills in mathematics and Italian held constant, being a heritage pupil significantly increases the performance in English. An attempt was made to provide a more in-depth conclusion through the interactive effect of type of class and country of origin, but the interaction was not a significant indication that, with all other variables held constant, a heritage pupil in a BEI class would not achieve a higher grade in English compared to a foreigner in a non-BEI class. This point marginally touches on the topic of the present article because it confirms that being a heritage pupil does not seem to negatively affect educational performance (in this case in English). Moreover, it is assumed that pupils of non-Italian origin are already bilingual within their family, so this result may also confirm that being bilingual does not affect the educational perfor-

mance in English (which in this case would be the third language) rather based on the above, it affects it in a positive way. In addition, with the type of class (BEI or non-BEI), gender, mother's educational level, country of origin, and competence in Italian held constant, each additional point in the oral mathematics score is associated with a significant increase on average of the score in English, showing that BEI classes have an advantage in English as well as in other subjects.

7 Pedagogical Implications and Conclusions

As already pointed out, Italy is a country with low exposure to English as an L2. Moreover, it is among the European countries where people are less likely to speak a foreign language (Eurobarometer 2012). It is therefore critical to provide policymakers with information that might help shape policies in public education more effectively, starting from primary education where the positive effect of learning subject matter using an L2 on learners' cognitive abilities can have a particularly far-reaching effect (van de Craen, Ceuleers, Mondt 2007).

The data analysed in the present study show that the best performances in English tend to be located in BEI classes, i.e. the BEI/non-BEI variable is stronger that the other ones. Thus, holding all other variables constant, being in a BEI class significantly improves students' grades in English. At the same time, though, results show that the mother's educational background seems to be playing a role, thus confirming the relevance of this parameter for academic success (Queirolo Palmas 2002; Ballarino, Checchi 2006; Ciccotti, Sabbadini 2007; Besozzi, Colombo, Santagati 2009). The results of the present study do not confirm Infante's conclusions (2010), who did not find any significant differences either in the English performance scores nor in the experimental or the control classes. Instead, they are in keeping with what was found by Jiménez Catalán and Ruiz de Zarobe (2009), Lorenzo et al. (2010), and Coral et al. (2018), who showed that pupils in the experimental classes significantly outperformed pupils in control classes as far as their receptive skills of English proficiency are concerned.

It should be noted that since the INVALSI test is not based on the syllabus for bilingual programmes, which are geared towards using the L2 to learn content, this makes the results obtained in English by BEI pupils in this test all the more relevant.

A possible limitation in the interpretation of these results might derive from the fact that our data relies on one macro-variable, namely the students' score in a written test, to assess the English competence of students, which is a complex and multi-faceted phenomenon. Moreover, the comparison between performance in English and performance in Italian and mathematics draws on two different evaluation modalities, namely the INVALSI test scores in the case of English

and primary school grades in the case of Italian and mathematics. However, it should also be pointed out that our dataset satisfies the conditions posited in the literature for effective research in BE: our measures are reliable as they are obtained through a standardised national test, and our analysis was based on a control and treatment group (Faubert 2009; Perez-Cañado 2011; Dalton-Puffer, Smit 2013).

Moreover, it might be argued that care should be taken in the interpretation of results showing a better L2 performance of students enrolled in BEI programmes since these programmes typically have more hours of instruction and more exposure to the target language, which is, in turn, expected to lead to greater language acquisition (Krashen 1982). This is of course true, but it has been observed that greater exposure to the language is not enough to improve L2 competence since the quality of the input provided also plays a role in students' achievements (De Graaf et al. 2007). We can therefore reasonably assume that in our data both factors might have concurred and that it might be useful to carry out further research into the characteristics of the input delivered in BEI programmes.

Going back to the main objective of our analysis, it seems that BEI classes have an advantage in English as well as in other subjects compared with non-BEI classes. Considering the inclusive policy of the initial project it would be logical, on the basis of the present statistical analysis, to propose BEI in all the classes at the schools in question and not just in some of them, in order to create a project that would apply to everyone without discrimination of any kind.

e-ISSN 2280-6792

Bibliography

Admiraal, W.; Westhoff, G.; de Bot, K. (2006). “Evaluation of Bilingual Secondary Education in the Netherlands: Students’ Language Proficiency in English”. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93. https://doi.org/10.1080/13803610500392160.

Ballarino, G.; Checchi, D. (a cura di) (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.

Besozzi, E.; Colombo, M.; Santagati, M. (2009). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ‘ponte’*. Milano: Franco Angeli.

Bialystok, E. (2018). “Bilingual Education for Young Children: Review of the Effects and Consequences”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-79. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859.

Bondi, M.; Cavalieri, S.; Poppi, F.; Stermieri, A. (2014). *Il progetto IBI/BEI nella scuola primaria: sintesi del rapporto di monitoraggio*. https://www.britishcouncil.it/sites/default/files/final_sintesi.pdf.

Bruton, A. (2011). “Is CLIL so Beneficial, or just Selective? Re-Evaluating some of the Research”. *System*, 39(4), 523-32. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002

Casal, S.; Moore, P. (2009). “The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and Consultancy”. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 36-46.

Cavalieri, S.; Stermieri, A. (2016). “The BEI/IBI Project: A Study on the Best Practices in Intergrating Language and Content Learning in Primary Schools”. Garzone, G.; Heaney, D.; Riboni, G. (eds), *Focus on LSP Teaching: Developments and Issues*. Milan: LED, 211-44.

Ciccotti, E.; Sabbadini, L.L. (2007). “Come cambia la vita dei bambini. Indagine statistica multiscopo sulle famiglie”. *Questioni e Documenti. Quaderni del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza*, 42. Istituto degli Innocenti Firenze.

Coral, J.; Lleixà, T.; Ventura, C. (2018). “Foreign Language Competence and Content and Language Integrated Learning in Multilingual Schools in Catalonia: An ex Post Facto Study Analysing the Results of State Key Competences Testing”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 139-50. http://doi.org/10.1080/13670050.2016.1143445.

Costa, F. (2019). *Enjoy Teaching English. Insegnare inglese nella scuola primaria*. Firenze: Giunti Scuola.

Costa, F. (2021). “What does Research Tell us about Experiences and Forms of Bilingual Education?” Maggioni, M.L.; Murphy, A. (eds), *Back to the Future*. Bern: Peter Lang, 91-112.

Costa, F. (2023). “Mediation and Mode Continuum in Primary Bilingual (English and Italian) Education”. Lopriore, L. (ed.), *Engaging Research: Transforming Practices for the English as a Foreign Language Classroom*. Alexandria: TESOL Press, 9-21.

Costa, F.; Mair, O. (2022). “Synthetic Phonics in Italian Bilingual Schools: Teachers’ Views and Pronunciation”. Cortina-Pérez, B.; Andúgar, A.; Álvarez-Cofiño, A.; Corral, S.; Martínez León, N.; Otto, A. (eds), *Addressing Future Challenges in Early Language Learning and Multilingual Education*. Madrid: Dykinson, 196-204.

Costa, F.; Pladevall-Ballester, E. (2020). “Learners’ Outcomes and Effective Strategies in Early Second Language Learning”. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages E-JournALL*, 6(2), 1-10.
Cummins, J. (2013). “Bilingual education and Content and Language Integrated Learning (CLIL): Research and its Classroom Implications”. *Revista Padres y Maestros*, 349, 6-10.
De Graaff, R.; Koopman, G.J.; Anikina, Y.; Westhoff, G. (2007). “An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-24. https://doi.org/10.2167/beb462.0.
Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: Benjamins.
Dalton-Puffer, C.; Smit, U. (2013). “Content and Language Integrated Learning: A Research Agenda”. *Language Teaching*, 46(4), 545-59. https://doi.org/10.1017/S0261444813000256.
Dobson, A.; Pérez Murillo, M.D.; Richard, J. (2010). *Bilingual Education Project Spain Evaluation Report*. https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/bilingual-education-project-spain-evaluation-report-en.pdf.
European Commission (2012). *Special Eurobarometer 386 – Europeans and Their Languages*. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/1049.
Faubert, V. (2009). “School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”. *OECD Education*. Working Paper No. 42. https://eric.ed.gov/?id=ED529650.
Fernández-Sanjurjo, J.; Fernández-Costales, A.; Arias Blanco, J. (2017). “Analysing Students’ Content-Learning in Science in CLIL vs. non-CLIL Programmes: Empirical Evidence from Spain”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 661-74. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142.
Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
Glasbeek, G. (2017). *Policy Paper – The Importance of Transversal Skills and Competences for Young People in a Modern Europe, Association des États Généraux des Étudiants de l’Europe (AGEE)*. https://www.aegee.org/policy-paper-the-importance-of-transversal-skills-and-competences-for-young-people-in-a-modern-europe.
Infante, D. (2010). *Il Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italia, Modelli didattici e sperimentazioni nella scuola primaria*. Roma: Editrice Nuova Cultura.
Jäppinen, A.K. (2005). “Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitional Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a Foreign Language in Finland”. *Language and Education*, 19(2), 148-69. https://doi.org/10.1080/09500780508668671.
Jiménez Catalán, R.; Ruiz de Zarobe, Y. (2009). “The Receptive Vocabulary of EFL Learners in two Instructional Contexts: CLIL versus non-CLIL Instruction”. Ruiz de Zarobe, Y.; Jiménez Catalán, R. (eds), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, 81-92.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
Lambert, W.; Tucker, R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. New York: Newbury House Publishers.
Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. (2010). "The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Settings Evaluation Project". *Applied Linguistics*, 20, 1-25.
Nikolov, M.; Mihaljević Djigunović, J. (2006). "Recent Research on Age, Second Language Acquisition and Early Foreign Language Learning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-60. https://doi.org/10.1017/S0267190506000122.
Pérez Cañado, M.L. (2011). "CLIL Research in Europe: Past, Present, and Future". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 1-27. http://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064.
Pavón, V.; Diaz, W. (2020). "The Bilingual Advantage: The Impact of Language Learning on Mind & Brain. Position Paper". *EduCluster Finland-University of Jyväskylä Group*. https://educlusterfinland.fi/bilingual-advantage.
Queirolo Palmas, L. (2002). "Nuove e vecchie disuguaglianze nella scuola di massa". Ribolzi, L. (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Carocci: Roma, 207-20.
Rolstad, K.; Mahoney, K.; Glas, G. (2005). "The Big Picture: A Meta-Analysis of Program Effectiveness Research on English Language Learners". *Educational Policy*, 19(4), 572-94. https://doi.org/10.1177/0895904805278067.
Seikkula-Leino, J. (2007). "CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors". *Language and Education*, 21(4), 328-41. https://doi.org/10.2167/le635.0.
Serra, C. (2007). "Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602. http://doi.org/10.2167/beb461.0.
Swain, M.; Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
Sylvén, L.K. (2013). "CLIL in Sweden – Why does It not Work? A Metaperspective on CLIL across Contexts in Europe". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-20. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387.
van de Craen, P.; Ceuleers, E.; Mondt, K. (2007). "Cognitive Development and Bilingualism in Primary Schools: Teaching Maths in a CLIL Environment". Marsh, D; Wolff, D. (eds), *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Bern: Peter Lang, 185-200.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 12 – Num. 1 – Marzo 2023

La lingua italiana nelle istituzioni accademiche cinesi

Graziano Serragiotto
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Silvia Scolaro
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This contribution focuses on the teaching of Italian as a foreign language in Chinese universities and colleges. The work begins by providing an overview of higher education in the People's Republic of China, the university enrolment system and the methodologies used for teaching foreign languages in China. This is followed by a description of the state of the art of teaching the Italian language at an academic level. The third part includes a qualitative research carried out at Chinese universities that offer Italian language courses. In the conclusion, suggestions based on the findings are provided on teaching the Italian language in the Chinese context.

Keywords Higher Education in China. Italian Language in China. Language Teaching in Chinese Universities. Teaching Foreign Language in China. Italian Studies in China.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2022-10-16
Accepted 2023-03-01
Published 2023-05-22

Open access

Citation Serragiotto, S.; Scolaro, S. (2023). "La lingua italiana nelle istituzioni accademiche cinesi". *EL.LE*, 12(1), 165-188.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/007

1 L’educazione universitaria in Cina

Per arrivare a comprendere meglio la diffusione dell’insegnamento della lingua italiana a livello accademico in Cina, nel presente capitolo si intende inquadrare brevemente il contesto dell’educazione terziaria nella Repubblica Popolare Cinese fornendo una breve panoramica sulla condizione attuale dell’Alta Formazione.

1.1 L’educazione terziaria nella Repubblica Popolare Cinese: qualche dato

La Cina è il Paese il cui sistema educativo ha il numero più alto di studenti al mondo e questo vale anche per la formazione terziaria. Secondo dati statistici pubblicati dal Ministero dell’Educazione della Repubblica Popolare Cinese, dal 2015 si manifesta una tendenza in crescita nel numero di studenti occupati nella formazione accademica: nel 2020[1] si riportano 2.738 *Higher Education Institutions* (HEI)[2] con un totale di quasi 42 milioni di studenti. I dati riferiscono inoltre che circa 33 milioni sono studenti iscritti a corsi di laurea (本科 *běnkē*), di cui 9 milioni immatricolati al primo anno; 3 milioni, invece, sono quelli iscritti a programmi di Master, di cui circa un milione di nuove immatricolazioni. Relativamente ai corsi di Alta Formazione i dati riportano 1.833.000 docenti a tempo pieno. Di seguito si riporta un grafico pubblicato dal governo cinese con i dati introdotti precedentemente.

1.2 Ultimi provvedimenti del Ministero dell’Educazione Cinese

Il governo cinese sta investendo molte risorse economiche nel settore dell’educazione: ciò è dimostrato dal fatto che attualmente in Cina il 4% del Prodotto Interno Lordo (PIL) è destinato all’istruzione. L’importanza data all’educazione è dimostrata in special modo anche da due recenti documenti di programmazione strategica per la promozione della modernizzazione nel campo dell’istruzione promulgati nel febbraio del 2019 dall’Ufficio Generale del Comitato Centrale del Partito Comunista Cinese e dall’Ufficio Generale del Consiglio

Il presente articolo è stato elaborato in modo congiunto dai due autori. Nello specifico, Graziano Serragiotto ha curato i paragrafi 1 e 2; Silvia Scolaro ha curato il paragrafo 3; le conclusioni, paragrafo 4, sono frutto della collaborazione degli autori.

1 http://en.moe.gov.cn/features/2021TwoSessions/Reports/202103/t20210323_522026.html.

2 Il numero totale degli studenti include sia quelli afferenti a programmi *undergraduate*, *postgraduate*, alla formazione universitaria per adulti, a quella *online* e a studenti iscritti a istituti accademici in programmi di auto-apprendimento.

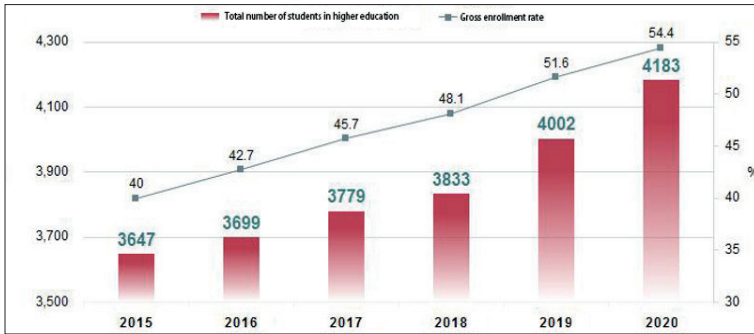



Figura 1 Ministero dell'Educazione Cinese. 2021. Dati relativi al numero di studenti nell'Alta Formazione in R.P.C. dal 2015 al 2020 (fonte: `http://en.moe.gov.cn/features/2021TwoSessions/Reports/202103/t20210323_522026.html`)

di Stato. Il primo,[3] relativamente al quinquennio 2018-22, chiamato anche 'Piano di Attuazione' e diviso in dieci punti, esorta all'inserimento dello studio del pensiero di *Xi Jinping* (习近平) nei sillabi di tutti i livelli e di tutte le tipologie di scuole, al rafforzamento di un pensiero morale cinese, allo sviluppo dell'educazione, in particolare di quella primaria e delle zone rurali, alla promozione dell'equità e allo stesso tempo alla modernizzazione, alla formazione dei talenti nei diversi campi professionali, all'implementazione di un'ottima istruzione accademica e *post-lauream*, al rafforzamento della moralità e della professionalità degli insegnanti attraverso la formazione, anche grazie all'implementazione di piattaforme tecnologiche per l'insegnamento/apprendimento a distanza, alla lotta alla povertà attraverso l'istruzione in particolare nelle aree centrali e occidentali del territorio cinese, al rafforzamento della cooperazione internazionale inerentemente al progetto della *Belt Road*, alla revisione della *governance* scolastica, all'implementazione del *long life learning* e dell'istruzione per gli adulti, alla revisione del sistema di valutazione dei titoli universitari, e così via. Il secondo[4] di questi documenti indica gli obiettivi da perseguirsi entro il 2035 che, ribadendo i punti del documento precedente, insiste sull'importanza dello sviluppo e della modernizzazione dell'istruzione sotto la guida del pensiero di *Xi Jinping* e del socialismo cinese, con la guida del Partito Comunista, per raggiungere l'obiettivo di modernizzare l'istruzione nel Paese per il bene e la soddisfazione delle persone attraverso otto concetti base:

3 Il piano completo è consultabile al seguente sito ministeriale (in lingua cinese): `http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367988.htm`.

4 Il piano completo è consultabile al seguente sito ministeriale (in lingua cinese): `http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.html`.

> prestare maggiore attenzione alla moralità in primo luogo, prestare maggiore attenzione allo sviluppo a 360 gradi, prestare maggiore attenzione ad affrontare il confronto con tutti, prestare maggiore attenzione all'apprendimento permanente, prestare maggiore attenzione a insegnare agli studenti in base alle loro attitudini, prestare maggiore attenzione all'unità di conoscenza e azione, e prestare maggiore attenzione all'unità di conoscenza e azione, concentrarsi sullo sviluppo integrato e prestare maggiore attenzione alla co-costruzione e alla condivisione.[5]

Gli obiettivi proposti si possono dunque riassumere nei seguenti punti: costruire un sistema educativo moderno che serva all'apprendimento permanente di tutte le persone, diffondere un'istruzione prescolare di alta qualità, realizzare un'istruzione obbligatoria di eccellente ed equilibrata, implementare in modo completo l'istruzione superiore, migliorare significativamente l'istruzione professionale e la competitività dell'istruzione superiore.

In aggiunta a ciò, nel giugno del 2020 il Ministero dell'Educazione Cinese, in collaborazione con altri sette ministeri, ha pubblicato un ulteriore piano da cui si evince l'intenzione a favorire lo sviluppo della cooperazione internazionale e a promuovere un'apertura con lo scopo di intensificare gli scambi con atenei fuori dalla Repubblica Popolare Cinese in tutte le discipline e su tutti i livelli.[6]

1.3 Le istituzioni accademiche in Repubblica Popolare Cinese e il processo di immatricolazione

Come menzionato in precedenza, il Ministero dell'Educazione della Repubblica Popolare Cinese fornisce il numero delle università indicandone 2.738, di cui 1.270 università e 1.468 *college* professionali superiori.[7] A queste istituzioni accademiche viene attribuito un *ranking* per cui sono divise in primo, secondo e terzo livello. Quelle di primo livello (一类本科 *Yī lèi běnkē*) sono considerate l'eccellenza e partecipano ai 'Progetti 985 e 211' direttamente sotto il Ministero dell'E-

5 http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm. Letteralmente: 更加注重以德为先，更加注重全面发展，更加注重面向人人，更加注重终身学习，更加注重因材施教，更加注重知行合一，更加注重融合发展，更加注重共建共享 *Gèngjiā zhùzhòng yǐ dé wèi xiān, gèngjiā zhùzhòng quánmiàn fāzhǎn, gèngjiā zhùzhòng miànxiàng rén rén, gèngjiā zhùzhòng zhōngshēn xuéxí, gèngjiā zhùzhòng yīncáishījiào, gèngjiā zhùzhòng zhīxíng hé yī, gèngjiā zhùzhòng rónghé fāzhǎn, gèngjiā zhùzhòng gòng jiàn gòngxiǎng.*

6 http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202006/t20200623_467784.html.

7 https://www.statista.com/statistics/226982/number-of-universities-in-china/#:~:text=In%202020%2C%20the%20number%20of,significantly%20in%20the%20last%20decades.

ducazione del governo cinese per la formazione di persone altamente specializzate per la ricerca innovativa che opereranno in ambito di progetti governativi; quelle di secondo livello (二类本科 *Èr lèi běnkē*) sono enti di formazione ad alto livello che forniscono competenze professionali elevate; quelle di terzo livello (三类本科 *Sān lèi běnk*ē) includono istituti accademici professionalizzanti o collegati con università del primo livello o parzialmente privati o legati a università internazionali. Queste ultime, a differenza di quelle appartenenti alle altre due categorie, non hanno un numero di accesso limitato e, in particolare quelle private riconosciute dal governo, sono aperte a chi abbia disponibilità economica anche indipendentemente dal merito.

Per avere accesso agli HIE gli studenti cinesi sostengono un esame, il *gāokǎo* (高考), in base al cui punteggio potranno accedere ad un istituto universitario piuttosto che ad un altro. Il punteggio massimo è stabilito a 750 punti. Nonostante differisca da provincia a provincia il *gāokǎo* coinvolge tre materie principali: cinese, matematica e lingua straniera.[8] Altre materie possono essere aggiunte nel caso si intenda partecipare a specifici corsi accademici. Successivamente all'uscita dei punteggi ottenuti nel *gāokǎo*, gli studenti compilano un modulo in cui indicano tre scelte per il loro futuro accademico, indicando sia l'università che la facoltà presso la quale vorrebbero immatricolarsi. Ogni istituzione accademica stabilisce un punteggio minimo per l'immatricolazione, quindi se lo studente non ha il punteggio sufficiente per entrare nell'università indicata nel modulo, dovrà provare con la successiva. Molti studenti si sottopongono al *gāokǎo* più volte per ottenere il punteggio desiderato ed entrare nell'università scelta. È inoltre necessario ricordare che l'accesso alle istituzioni accademiche è più ostico particolarmente per coloro i quali provengono da famiglie meno benestanti e da aree rurali dove l'educazione è più carente rispetto alle città e alle zone costiere della Cina, infatti, proprio per questo motivo, i piani di modernizzazione proposti dal governo cinese negli ultimi anni fanno riferimento specificatamente a questa situazione con lo scopo di un suo miglioramento.

A titolo esemplificativo si riportano i punteggi minimi necessari per entrare a studiare italianistica in alcune delle università di primo livello nell'anno 2021.

8 In genere la lingua inglese.

Tabella 1 Punteggi minimi necessari per entrare a studiare italiano nelle prime dieci università cinesi nel 2021 (fonte: `https://www.dxsbb.com/search.html`)

Classifica	Nome dell'università	Punteggio
1	Università di lingue straniere di Shanghai 上海外国语大学	653
2	Istituto universitario di seconde lingue straniere di Pechino 北京第二外国语学院	630
3	Università di lingue straniere di Xi'an 西安外国语大学	619
4	Università di lingue straniere di Tianjin 天津外国语大学	616
5	Università di lingue straniere di Dalian 大连外国语大学	601
6	Istituto universitario di lingue straniere del Zhejiang 浙江外国语学院	576
7	Istituto universitario normale di scienze e tecnologia dello Hebei 河北科技师范学院	547
8	Università di lingue straniere del Sichuan, Istituto universitario di Chengdu 四川外国语大学成都学院	546
9	Istituto universitario di lingue straniere e di affari stranieri di Chongqing 重庆外语外事学院	537
10	Università di lingue straniere di Guilin 桂林外国语大学	536

2 La lingua italiana in Cina al momento attuale

Nel seguente capitolo si intende dare uno sguardo d'insieme alla diffusione dell'insegnamento della lingua italiana nella Repubblica Popolare Cinese, focalizzandosi nello specifico su quello relativo all'ambiente universitario.

2.1 Istituzioni ed enti che si occupano dell'insegnamento della lingua italiana in Cina

La lingua italiana in Cina è considerata una *xiǎoyǔzhǒng* (小语种), 'lingua minore', nel senso che la diffusione del suo insegnamento rispetto ad altre lingue straniere (Inglese, Giapponese, Coreano, Francese e Tedesco) è certamente più circoscritta.

Lo studio dell'italiano in R.P.C. ha una forte connotazione pragmatica: infatti si lega alla cooperazione economica e industriale dei due Paesi (Wang 2022). La cooperazione in ambito accademico per l'inno-

vazione e la ricerca si affianca alle relazioni fra i due Paesi: già dal 1978 l'Italia e la Cina firmano un accordo intergovernativo di cooperazione scientifica e tecnologica (Marinelli, Andornino 2014). In aggiunta, dal 2006 con l'implementazione del Programma governativo Marco Polo e, successivamente, dal 2009 con il Programma governativo Turandot, il numero di apprendenti dell'italiano è aumentato in modo esponenziale (Uni-Italia 2022). Questi studenti si sono prevalentemente avvalsi dei corsi erogati da scuole private e/o corsi offerti dalle agenzie che aiutano con le pratiche per fare richiesta del visto.

Vista la situazione, quindi, al momento attuale, per quello che riguarda l'offerta formativa relativa all'insegnamento della lingua italiana sul territorio cinese si possono riscontrare tre grandi tipologie di enti erogatori:

- istituzioni accademiche: 24 che offrono il corso di italiano come corso magistrale, di cui una offre anche un dottorato, 18 come *minor*, con il corso di italiano cioè che affianca altri corsi, come economia, ecc.[9]
- alcune scuole superiori e scuole paritarie fra cui una scuola dell'infanzia e primaria collegata con l'Istituto Italiano di Cultura di Pechino;[10]
- scuole private[11] e agenzie intermediarie che aiutano nelle pratiche per fare domanda di visto per motivi di studio in particolare per gli studenti che intendono partecipare ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot.

A quanto detto finora è necessario aggiungere che la lettura del punto 19 del 'Comunicato congiunto tra la Repubblica Italiana e la Repubblica Popolare Cinese sul rafforzamento del partenariato strategico globale' del 23 marzo 2019, siglato dai Presidenti Mattarella e Xi suggerisce che l'insegnamento della lingua italiana potrebbe essere implementato ulteriormente nei prossimi anni. Di seguito si riporta un estratto dal documento di cui sopra:

> Le Parti desiderano approfondire la cooperazione nel settore dell'istruzione e hanno espresso l'auspicio di ampliare il numero degli

---

9 Secondo i dati presenti nel Rapporto sulla lingua italiana nel mondo, *L'italiano nel mondo che cambia* (2018, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Roma, 22 ottobre 2018; `https://italiana.esteri.it/italiana/wp-content/uploads/2020/10/Rapporto-Lingua-Italiana-2018.pdf`), in Cina nell'anno accademico 2017-2018 gli studenti immatricolati ai corsi quadriennali di italiano sono stati 3.276 (Qu 2021).

10 I dati sono stati forniti dall'Istituto Italiano di Cultura di Pechino agli autori nel 2021. Dati simili sono reperibili in Scibetta 2021.

11 Per maggiori informazioni sullo sviluppo dell'educazione nel settore privato nella Repubblica Popolare Cinese si veda Kwong 1996.

EL.LE 12, 1, 2023, 165-188 | e-ISSN 2280-6792

> studenti delle rispettive lingue, incoraggiando e sostenendo il rafforzamento degli scambi e della collaborazione fra le Istituzioni della Formazione Superiore dei due Paesi, nonché collaborazioni di alto livello per la realizzazione di scuole e per la formazione congiunta dei talenti. Le Parti hanno concordato di favorire l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole medie e superiori cinesi, analogamente a quanto avviene per l'insegnamento del cinese nelle scuole secondarie in Italia. (Sito del Governo italiano)[12]

La Cina considera lo sviluppo tecnologico e scientifico come fondamentale e vede nella collaborazione accademica lo strumento per promuoverlo. Allo stesso tempo, le Istituzioni accademiche italiane vedono nella Cina un *partner* per rafforzare la cooperazione e per questo motivo ricercano accordi bilaterali con il grande Paese asiatico. Nel 2021 si possono infatti contare 932 accordi di collaborazione con università cinesi, di cui un terzo circa con università di primo livello (Mariani, Ghiretti 2021). Alcuni di questi accordi sono inoltre sponsorizzati da aziende cinesi che operano nel settore di *Information and Communication Technology* (ICT) come Huawei e Zte (Casarini 2021).

2.2 Distribuzione geografica dell'insegnamento dell'italiano in Cina

Fino ai primi anni di attivazione dei Programmi governativi Marco Polo e Turandot, l'insegnamento della lingua italiana era portato avanti solo dalle università e nelle grandi città come, per esempio, a Pechino e a Shanghai. Attualmente corsi di italiano, perlopiù gestiti da enti privati, possono essere trovati nelle maggiori città cinesi, partendo dalle vicinanze di Pechino e dalla costa e spostandosi via via verso l'Ovest e l'entroterra, cioè diminuendo progressivamente nelle province meno ricche.[13]

12 Il documento originale è reperibile: `https://www.governo.it/sites/governo.it/files/ComunicatoCongiunto_Italia-Cina_20190323.pdf`.

13 Anche nei documenti per la modernizzazione dell'educazione in Cina (vedi paragrafo 1) si fa menzione della necessità di sviluppo dell'istruzione nelle zone rurali e più povere della Cina, in particolare nelle zone centrali e occidentali del grande Paese asiatico.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
12, 1, 2023, 165-188

2.3 Il docente di italiano presso le istituzioni accademiche in Cina

Nell'anno accademico 2018-2019, nelle università cinesi erano in servizio duecento insegnanti di italiano, di cui 144 cinesi e 56 docenti madrelingua. Secondo una recente ricerca sul titolo accademico dei docenti d'italiano in Cina, su 112 docenti presi in considerazione, 18 hanno il titolo di dottorato, 52 hanno quello di laurea magistrale, 18 docenti hanno quello di laurea quadriennale; dal punto di vista del ruolo accademico, il 4% ha il titolo di professore ordinario, il 14% di professore associato, il 52% di ricercatore universitario, il 29% di assistente universitario (Feng 2018).

Non si è a conoscenza di corsi di glottodidattica per l'insegnamento della lingua italiana offerto da università cinesi.

2.4 Metodologie per l'insegnamento delle lingue straniere in Cina

Per quello che riguarda la didattica delle lingue straniere, la metodologia più diffusa per l'insegnamento delle lingue straniere, non solo dell'italiano, in Cina appare essere quella grammaticale-traduttiva mescolata al metodo audio-orale, caratterizzate da uno studio approfondito e sistematico delle regole grammaticali, dall'uso dell'analisi contrastiva fra la lingua madre e la lingua straniera, la traduzione, la memorizzazione di lessico e di *pattern* strutturali (Hu 2001; Nitti 2017, 54). Al contrario, le metodologie didattiche di tipo comunicativo, basate sull'importanza data al significato, sembrano avere difficoltà nel diffondersi sul territorio cinese (Lyu 2021; Penner 1995; Tang, Yang e Zhang 2016).[14] Tale situazione può essere fatta risalire a diversi fattori, alcuni dei quali di stampo prettamente culturale e riconducibili alla cultura dell'educazione in Cina, chiamata anche «Chinese Culture of Learning» (Cortazzi, Jin 1996a; 1996b; Della Putta 2021), cioè quell'insieme di aspettative, attitudini, valori e percezioni attribuite al modo di insegnare e imparare. Hu (2002) annovera fra queste la mancanza di risorse, la numerosità delle classi cinesi (Cortazzi, Jin 2001, la limitatezza del tempo dedicato all'istruzione (Hu 1990), la mancanza di abilità linguistiche e di competenze socioculturali da parte degli insegnanti (Allen, Spada 1982) come la pressione dovuta agli esami (Burnaby, Sun 1989). Un grande peso sul modo di pensare l'educazione hanno gli insegnamenti ereditati dal confucianesimo in merito all'istruzione e all'educazione (Biggs 1996; Lee 1996; Lip-

14 Ciò sembra essere tuttavia in contrasto con quanto afferma Wang (2022) in merito alla Beijing Foreign Language Studies University.

piello 2009; Scollon 1999), considerate nel loro ruolo fondamentale di sviluppo delle persone e del rafforzamento della nazione. Secondo Confucio, anche una persona di umili origini può ottenere riconoscimento e riconoscimenti materiali se istruito. Le attività scolastiche inoltre sono strutturate in modo chiaro, preciso e rigoroso e sono ricche di contenuti: «the teacher instruct from the front; she presents careful clear model for the children; show them what to learn and how to learn it; the learner all perform the same tasks at the same time; there is clear discipline, uniform attention and concentration, punctuated by varied activities» (Cortazzi, Jin 1996b, 176). L'istruzione è stata vista nei secoli come un processo di accumulo di conoscenze più che di costruzione del sapere (Yu 1984) da qui anche l'importanza data alla forma scritta e alla centralità dei libri di testo come fonte assoluta del sapere (Jin, Cortazzi 2006). Un modo di dire cinese infatti recita: «Leggi un centinaio di volte e il significato apparirà».

Il sistema di educazione cinese può essere riassunto nelle quattro R e nelle quattro M (Hu 2002). Le quattro modalità per l'apprendimento sono considerate *Reception, Repetition, Review, Reproduction* (Rao 1996; D'Annunzio 2009; *inter alia*); mentre le strategie ritenute di maggior valore sono: *Meticulosity, Memorization, Mental activeness* e *Mastery* (Biggs 1996). Premesso questo, è possibile comprendere ancora più profondamente quanto sia diversa la concezione dell'istruzione e i motivi per cui i metodi di stampo comunicativo trovino resistenza alla diffusione in Cina e infatti sono spesso messi in contrapposizione con quelli tradizionalmente utilizzati, indicandoli con i seguenti descrittori, i primi in riferimento al metodo di istruzione tradizionale in Cina e i secondi a quello di stampo comunicativo: *traditional/modern, structural/communicative, transmission/interpretation* (Young, Lee 1987). Certamente non si può e non si deve generalizzare, ma questa sembra essere la tendenza che va per la maggiore non solo nell'insegnamento dell'inglese ma anche delle altre lingue straniere in Cina. 'The Chinese Way' nell'educazione è riscontrabile anche nel modo in cui la Cina ha storicamente adattato, più che adottato, le pratiche di istruzione provenienti dall'estero. Ciò è anche espresso da due modi di dire: il primo di *Mao Zedong* (毛泽东) «si lasci il passato servire il presente; si lascino le cose straniere servire la Cina» (古为今用,洋为中用 *Gǔwéijīnyòng, yángwéizhōngyòng*); il secondo, anonimo, che afferma «essenza cinese, pratica occidentale» (中国精髓，西方实践 *Zhōngguó jīngsuǐ, xīfāng shíjiàn*).

Jin e Cortazzi (2006, 11) propongono un modello di partecipazione multimediale per l'insegnamento dell'inglese in Cina. Tale modello prende in considerazione diversi fattori quali il coinvolgimento cognitivo, creativo, affettivo, metacognitivo e socioculturale che, collegati insieme, portano ad un cambiamento dei ruoli di docenti e apprendenti, che diventano rispettivamente da insegnante onnisciente che presiede la lezione *ex-cathedra* a *tutor*/guida nell'avvicinamento al-

la lingua straniera e da *user/learner* a *social agent* per usare i termini di Piccardo e North (2019). Naturalmente queste trasformazioni creano la necessità di sviluppare nuovi materiali glottodidattici. Tale modello è attuabile quando nelle classi cinesi gli studenti sono al centro del processo cognitivo e si applicano tecniche didattiche e strategie che coinvolgano i discenti in modo partecipativo e collaborativo attraverso pratiche glottodidattiche che incoraggino gli studenti a fare con la lingua, focalizzandosi su attività che promuovano lo sviluppo del pensiero critico, del *problem solving*, della creatività.

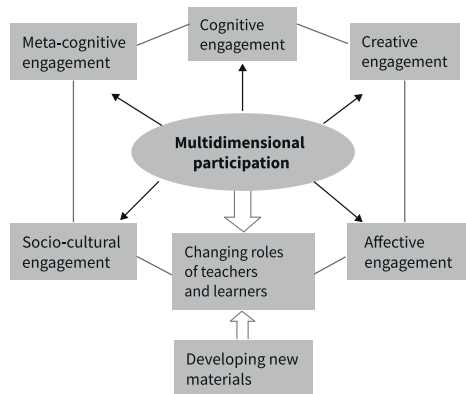



Figura 2 Modello di partecipazione multimediale per l'insegnamento dell'inglese in Cina. Fonte: Jin, Cortazzi 2006, 11

2.5 La lingua italiana in Cina a livello accademico: metodologie e materiali didattici

Per quello che riguarda nello specifico le università che si occupano dell'insegnamento della lingua italiana nella Repubblica Popolare Cinese, Yang (2020) afferma che «il piano di studio si focalizzava sulle quattro abilità (ascolto, parlato, lettura, scrittura), alle quali si aggiungevano la traduzione e l'interpretariato. Negli ultimi anni, in seguito a una grande richiesta da parte delle aziende cinesi di laureati specializzati sia in una lingua straniera oltre che in un'altra disciplina tecnico-scientifica, si è discusso molto di rinforzare le conoscenze di altre discipline o altre lingue straniere in base a un modello integrato». Sempre secondo la studiosa stanno aumentando i corsi *online* e i *Massive Open Online Courses* (MOOC): sembra infatti che dal 2018 al 2020 più di 8 mila studenti abbiano seguito questa tipologia di corsi.

Sempre in merito all'insegnamento della lingua italiana a livello universitario e, specificatamente, alle tecniche e alle metodologie re-

e-ISSN 2280-6792

lative, recentemente alcuni autori di origine cinese (Fei, Chen 2018; Gao 2018; *inter alia*) lamentano la difficoltà di utilizzare materiali audio-visivi per la difficoltà di reperirli sul territorio cinese e per la difficoltà di adattarli al livello dei discenti. Metodologie come CLIL, *task-based learning, flipped classroom* sono arrivate in R.P.C. grazie all'insegnamento della lingua inglese, ma non sono ancora molto utilizzate sul territorio perché sembra che i docenti cinesi non si sentano preparati e/o non conoscano bene queste metodologie (Chen, Wright 2017; Tsagkari 2019; Scolaro 2022; *inter alia*).

Se si parla poi di materiali didattici per l'insegnamento delle lingue straniere essi sono tutti pubblicati esclusivamente in Cina: alcuni sono redatti da famosi docenti universitari cinesi mentre altri sono trasposizioni di libri di italiano a stranieri, quindi non 'Made in China', ma con le consegne in lingua cinese: questi libri di origine straniera, affinché possano essere pubblicati in Cina necessitano di essere sottoposti ad un controllo sui contenuti governativo attuato in genere dalla casa editrice.[15]

Da una ricerca sul mercato cinese si è a conoscenza di soli due testi 'Made in Italy' pubblicati nella versione cinese con consegne e traduzioni bilingui italiano e cinese: *Nuovo Progetto Italiano* di T. Marin e S. Magnelli della casa editrice Edilingua pubblicato in Cina dalla Casa Editrice di Lingue Straniere di Pechino con il titolo cinese *Xīn shìxiàn yìdàlì yǔ* (新视线意大利语), presente sul mercato cinese dal 2006, e «In Italiano. Il corso» di G. Chiuchiù edizioni Hoepli, pubblicato in Cina dalla Casa Editrice per l'Insegnamento e la Ricerca delle Lingue Straniere con il titolo cinese *Zǒu biàn yìdàlì yǔ*»(走遍意大利语), presente sul mercato cinese dal 2020. Come detto in precedenza, sono pressoché irreperibili libri importati dall'estero, cioè da fuori Cina, in quanto non sono ammessi perché i loro contenuti non sono stati controllati dal governo cinese.

3 La ricerca

In questo capitolo si descriverà la ricerca qualitativa svoltasi fra le università cinesi che hanno corsi di italiano curricolari e facoltativi. Successivamente si descriveranno e si analizzeranno i dati raccolti attraverso questionari somministrati fra la fine del 2021 e i primi mesi del 2022.

15 Per una descrizione dei manuali di italiano, in particolare di *Studiamo all'università* e dei dizionari utilizzati presso le università cinesi si veda Wang (2022) in particolare per quanto concerne la Beijing Foreign Language University e Qu (2021) che offre una panoramica più generale ed esaustiva.

3.1 L'obiettivo e la metodologia della ricerca

La ricerca si poneva l'obiettivo di indagare in modo qualitativo lo *status* dell'arte dell'insegnamento della lingua italiana a livello accademico presso università e istituzioni di alta formazione cinesi che offrono il corso di italiano sia a livello curricolare che facoltativo. A questo scopo è stato redatto un questionario in lingua cinese poi somministrato ai Dipartimenti di Italianistica delle varie istituzioni accademiche presenti sul territorio della Repubblica Popolare Cinese.

Il questionario era diviso in tre parti. La prima richiedeva di compilare delle domande a scelta multipla su informazioni generali quali il numero di annualità del corso di italiano, se il corso fosse a numero chiuso, il numero di studenti immatricolati annualmente, il numero delle ore dedicate all'insegnamento (solo linguistico) dell'italiano, quali corsi affiancassero il corso di italiano, il numero di docenti impiegati dall'università relativamente alla docenza della lingua italiana e se l'università fosse centro certificatore per l'italiano come lingua straniera. La seconda parte si focalizzava sul corso di italiano richiedendo ai rispondenti di descrivere i contenuti principali dei diversi anni accademici del corso di italiano, se i docenti si occupassero specializzandosi solo di un aspetto dell'insegnamento linguistico (per esempio: insegnamento della grammatica, della comprensione scritta, ecc.), la tipologia dei materiali utilizzati e, se possibile, il nome del testo didattico e da chi fosse fatta la scelta dei materiali. Ci si informava poi sulla tipologia delle aule in merito a disposizione dei banchi, alla presenza di dispositivi tecnologici e successivamente sul tipo di lezione offerta: sulla metodologia maggiormente utilizzata, sull'interazione fra l'insegnante e gli apprendenti e se gli studenti intervenissero durante le lezioni.

La terza parte intendeva indagare altri aspetti quali il titolo di studio dei docenti; la possibilità di svolgere scambi con università italiane ed, eventualmente, di quale durata; l'organizzazione di attività integrative quali laboratori culturali, eventi e così via relative alla lingua e alla cultura italiane.

3.2 La somministrazione del questionario

Partendo dalle liste fornite dall'Istituto Italiano di Pechino nel 2021 delle università cinesi che prevedono nella loro offerta formativa il corso di italiano, si è in primo luogo fatta una ricerca per trovare i contatti di Professori del Dipartimento di Italianistica delle Università cinesi che offrono l'italiano sia come corso curricolare che facoltativo. In questo frangente si è riscontrata la prima difficoltà in quanto il *Great Firewall* impedisce di entrare in molti siti cinesi a chi è localizzato fuori dal territorio. A ciò si è sovvenuto avvalendosi di

una collaboratrice residente in Repubblica Popolare Cinese. Delle 24 università che offrono la laurea magistrale in italiano sono stati reperiti 20 indirizzi: di questi sei sono risultati inesistenti, mentre sette hanno risposto al questionario. Una situazione simile si è riscontrata con le università che offrono il corso di italiano in parallelo ad altri corsi: su 17 istituzioni, sono stati trovati i contatti di nove, di cui due sono risultati inesistenti e quattro hanno fornito le loro risposte.

Se da un lato si è dimostrata chiusura, nel senso che sono stati accordati indirizzi e-mail errati, dall'altra chi ha risposto, nella maggior parte dei casi, lo ha fatto in modo approfondito.

Inoltre, sempre per ovviare al pericolo del blocco della posta elettronica se pervenuta da un indirizzo supportato da Google, le richieste di compilazione del questionario insieme alla descrizione del progetto di ricerca sono state inviate in duplice tranche: sia con l'account universitario sia con uno privato, non appoggiato a Google, per assicurarsi che potessero essere recapitate in Cina. Quindi tranne per gli indirizzi rilevati dal sistema come inesistenti si è abbastanza sicuri che le richieste di collaborazione al presente progetto siano arrivate ai destinatari.

3.3 I dati e l'analisi

Nel seguente paragrafo si fornisce l'analisi dei dati raccolti attraverso i questionari pervenuti.

Per quello che riguarda la prima parte del questionario, le risposte sono state le seguenti:

- tutte le università del campione, tranne una, ha un dipartimento di Italianistica;
- in tre delle università che offrono l'italiano come corso di laurea magistrale, esso può essere scelto anche come *minor*;
- per quello che riguarda le università che offrono l'italiano come percorso di studi magistrali il corso ha la durata di 4 anni e fra queste una offre anche la specializzazione/il *master*; per le altre di 2, tranne per una che offre un corso semestrale;
- per tutte le istituzioni accademiche che hanno risposto l'immatricolazione al corso di italianistica è a numero chiuso;
- il numero di immatricolazioni annuali per 7 università è compreso fra 101-150 studenti; mentre per le altre va da 1 a 50. Nelle università con l'italiano come laurea magistrale è maggiore il numero di università che hanno un alto tasso di immatricolazione: 5 su 7; mentre per quelle che lo offrono come *minor* si dividono a metà: due con immatricolazioni 1-50 e due con 101-150 immatricolazioni per anno accademico;
- per quello che riguarda le ore di lezione di sola lingua italiana nelle università con *major* in Italiano 3 su 7 indicano sopra le

20 ore settimanali, mentre nelle restanti fra le 10 e le 20 ore. La situazione cambia per le istituzioni accademiche con l'italiano come *minor* che non offrono più di 10 ore la settimana;
- tutte le università, tranne una che offre l'italiano come corso parallelo, oltre al corso di lingua propongono anche corsi di cultura, economia, letteratura, arte italiana e traduzione;
- due università con l'italiano magistrale hanno più di 6 professori, mentre per le altre il personale docente non supera le 5 unità;
- solo due università con la laurea magistrale sono anche centri certificatori ed entrambe lo sono per CILS (Certificato di Italiano come Lingua Straniera)[16] dell'Università per Stranieri di Siena.[17]

Passando alla seconda parte della *survey*, quella che indagava il corso di lingua italiana nello specifico, le risposte indicano che:
- i contenuti dei corsi curricolari di italiano riguardano: la lingua italiana (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, in un solo caso si fa menzione anche di pronuncia) ma anche la letteratura (selezionata), l'arte, la storia, l'economia, la traduzione, ecc. Per fornire un esempio chiarificatore di seguito si riporta il programma quadriennale fornito da una delle università rispondenti.
  - I anno: basi della lingua italiana, audiovisivo italiano, conversazione, comprensione scritta, teoria della letteratura italiana, situazione generale dell'Italia e dell'italiano.
  - II anno: basi della lingua italiana, audiovisivo italiano, lingua italiana, comprensione scritta, grammatica di base, test, ricerca sull'Italia, drammaturgia in lingua straniera.
  - III anno: italiano avanzato, traduzione cinese-italiano, letture selezionate di giornali e periodici italiani, italiano commerciale, produzione scritta, cultura cinese (in italiano), interpretariato italiano-cinese.
  - IV anno: italiano avanzato, interpretazione italiano-cinese, relazioni tra la Cina e Paesi di lingua italiana, comunicazione interculturale, introduzione alla linguistica.[18]

Solo un'università ha risposto facendo riferimento ai livelli linguistici i cui descrittori si trovano nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER),[19] il che potrebbe essere indice del fatto che tali

16 Per ulteriori informazioni sulla certificazione: `https://cils.unistrasi.it/home.asp`.

17 Su questo punto si intende tornare con un'analisi specifica.

18 Traduzione dal cinese dell'autrice.

19 `https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions`.

EL.LE e-ISSN 2280-6792
12, 1, 2023, 165-188

livelli, ormai ben conosciuti in Europa, non siano stati adottati sul territorio cinese per la definizione della competenza in lingua straniera.

- il docente di italiano presso istituzioni accademiche si occupa di un solo aspetto linguistico nella fattispecie l'insegnamento della grammatica o della comprensione scritta, e così via nelle università con il corso di italiano magistrale; invece, in quelle in cui è un *minor* un singolo insegnante si occupa di tutti gli aspetti della lingua italiana.
- i materiali utilizzati sono sia cartacei che digitali e i libri utilizzati sono essenzialmente due: *Nuovo Progetto Italiano* e *Studiamo italiano all'università* (大学意大利语教程 *Dàxué yìdàlì yǔ jiàochéng*) di Wang Jun, pubblicato dalla casa editrice *Foreign Language Teaching and Research* nel 2008. Solo un'istituzione accademica afferma di utilizzare materiali auto-prodotti. Inoltre, i materiali sono, secondo le risposte fornite dalla maggior parte dei rispondenti, scelti dai singoli docenti e non dall'università (nello specifico solo 2).
- per quello che riguarda le aule, esse sembrano essere spesso fornite di apparecchiature multimediali con lavagna interattiva o proiettore, connessione a Internet e nella maggior parte dei casi le postazioni degli studenti sono mobili (il che faciliterebbe l'interazione e il lavoro di coppia o gruppo).
- le università che offrono l'italiano come corso magistrale dichiarano di offrire sia lezioni frontali che in modalità più comunicativa anche utilizzando la 'classe capovolta' (*flipped classroom*) così come l'approccio *task-based*. Al contrario, le istituzioni accademiche che hanno l'italiano come *minor* affermano di proporre lezioni frontali, il che conferma quanto descritto precedentemente sulla difficoltà di affermarsi di metodologie più comunicative e *student-centred* sul territorio cinese. D'altronde ciò potrebbe anche essere dovuto al fatto che si tratta di insegnamento a livello universitario e che il numero degli studenti per classe potrebbe essere molto elevato.
- la stessa differenza fra le università che propongono il corso di italiano come *major* o come *minor* sull'aspetto dell'interazione dello studente in classe. Infatti, secondo gli atenei con corsi magistrali gli studenti interagiscono con l'insegnante per richiedere chiarimenti e con i compagni in compiti collaborativi per uno scopo comune, mentre per gli altri è il docente che spiega la lezione e gli studenti la seguono senza grande interazione.

La terza parte inerente ad altri aspetti riguardanti il corso di italiano ha portato alla luce i seguenti aspetti:

- i docenti di italiano presso le università con il corso di laurea magistrale in italiano hanno un livello di studio pari al *master*

o al dottorato, mentre per le istituzioni che hanno l'italiano facoltativo i docenti hanno generalmente la laurea.
- tutte le università rispondenti hanno programmi di scambio con università italiane in genere di sei mesi o un anno accademico.
- per quello che concerne l'organizzazione di attività culturali e laboratori inerenti l'italiano e la cultura italiana, gli atenei che hanno risposto hanno indicato le seguenti: eventi sulla cultura italiana con docenti italiani che tengono dei seminari riguardanti la letteratura italiana, la storia, la filosofia, la cinematografia, il *design* e così via; alcune organizzano anche un «*Italian corner*» in cui gli studenti cinesi parlano e si confrontano con studenti italiani. In una delle università rispondenti sono organizzati anche eventi speciali con la partecipazione di funzionari diplomatici italiani in Cina in occasione di speciali eventi.

Analizzando i dati dei questionari, si notano delle differenze marcate fra i due tipi di istituzioni accademiche che offrono l'insegnamento della lingua italiana in Cina: da un lato quelle in cui l'Italiano è un *major* e dall'altro quelle in cui è un *minor*. Infatti, le prime sembrano avere programmi ben strutturati, docenti con un titolo di studio più alto, utilizzano metodologie di stampo più comunicativo per le quali lo studente è al centro del processo cognitivo di apprendimento della lingua italiana, organizzano eventi sui diversi aspetti della cultura italiana; mentre le seconde appaiono più legate alla cosiddetta «Chinese Culture of Learning».

3.4 Le certificazioni di italiano in Cina

Durante l'analisi dei dati provenienti dalle risposte ai questionari somministrati alle istituzioni accademiche cinesi è emerso come solo due università siano anche sede di esame per uno dei quattro enti certificatori della competenza in lingua italiana riconosciuti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR; oggi MUR) e dal Ministero degli Affari Esteri (MAE; oggi Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale) e cioè: Università per Stranieri di Siena con la certificazione CILS (Certificato di Italiano come Lingua Straniera/Seconda); Università per Stranieri di Perugia con la certificazione CELI (Certificato di Lingua Italiana); Università Roma 3 con la certificazione cert.it (certificazione di italiano come lingua straniera); Società Dante Alighieri con la certificazione PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri). Come menzionato in precedenza, entrambe propongono la certificazione CILS.

Questo aspetto ci ha incuriositi e ci ha portati a fare una ricerca sulla diffusione delle sedi di esame per le certificazioni sia di italiano come lingua straniera sia per i docenti che intendono insegnare

l'italiano a stranieri e specificatamente: CEDILS dell'Università Ca' Foscari di Venezia, DITALS dell'Università per Stranieri di Siena e DILS-PG dell'Università per Stranieri di Perugia.

Di seguito si riporta una tabella sinottica con i dati raccolti.[20]

Tabella 2 Tabella sinottica che riporta i dati relativi ai centri certificatori di esami di italiano come lingua straniera/seconda e di certificazione per i docenti di italiano come lingua straniera/seconda nella Repubblica Popolare Cinese nel 2022

Nome della certificazione	Sede pubblica	Sede privata	Numero totale
CILS[1]	14 istituzioni accademiche o AFAM 1 scuola superiore 1 scuola media IIC di Shanghai	46	63
CELI[2]	2 istituzioni accademiche	11	13
PLIDA[3]		2a cui vanno aggiunte tutte le scuole Hongyu (泓钰)[4] direttamente collegate alla Società Dante Alighieri ma non presenti sul sito italiano.	2
ROMA 3[5]		13	13
CEDILS[6]		2	2
DITALS[7]	1	2	3
DILS-PG[8]		1	1

1 https://cils.unistrasi.it/180/155/REPUBBLICA_POPOLARE_CINESE.htm.

2 https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/centri-d-esame-celi.

3 https://plida.it/certificazione-plida/centri-certificatori.html#-79.7707496/151.3347590/0/cats/133/search/Cina.

4 http://m.hyschool.cn/#0. Dal sito sembrano essere più di 50 ma non si specifica il numero esatto.

5 http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/include/CentriEsameIT-RestoMondo-202107.pdf.

6 https://www.itals.it/corso-cedils.

7 https://ditals.unistrasi.it/public/articoli/42/ENTI%20CONVENZIONATI%20ESTERO%2023.08.21.pdf.

8 https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/elenco_sedi_dils-pg_febbraio_2022.pdf.

Si può quindi vedere come le certificazioni di italiano, sia per studenti sia per docenti, in Cina siano gestite da privati più che da istituzioni accademiche. Il fatto che la certificazione dell'italiano come lingua

20 I dati sono stati raccolti dai siti ufficiali delle certificazioni menzionate.

e-ISSN 2280-6792

straniera, il cui esame è richiesto e quindi sostenuto per la maggior parte da studenti che intendono venire in Italia inserendosi nei contingenti dedicati ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot, sia in mano a scuole private che spesso svolgono anche il ruolo di agenzie che aiutano nella preparazione dei documenti per la richiesta del visto, è comprensibile alla luce della situazione odierna cinese, in cui la maggior parte degli apprendenti di lingua italiana sono giovani che vogliono proseguire i loro studi di alta formazione in Italia. D'altro canto i dati sulla certificazione per insegnare l'italiano come lingua straniera ci possono fare intuire come, probabilmente, a livello accademico un titolo del genere non sia (ancora) richiesto, ma che si richieda ai candidati docenti una formazione di stampo universitario.

4 Conclusioni

Anche se una criticità dello studio si riscontra nel numero limitato di risposte, l'analisi dei dati raccolti dai questionari pervenuti completa e arricchisce il quadro fornito da Yang (2020) e Wang (2022) sullo stato dell'arte dell'insegnamento della lingua italiana a livello accademico nella Repubblica Popolare Cinese.

Se da un lato si evince una decisa differenza fra le università che nella loro offerta formativa propongono l'italiano come laurea magistrale e quelle come percorso secondario che coinvolge in primo luogo il titolo di studio richiesto ai docenti e in secondo luogo, ma non certo di minore impatto sull'apprendimento della lingua italiana, le metodologie glottodidattiche utilizzate durante l'insegnamento.

In questo senso, quindi, sarebbe auspicabile intensificare le collaborazioni fra le Istituzioni dell'alta formazione accademica per sviluppare piani di collaborazione al fine di promuovere lo scambio di conoscenze e l'innovazione anche nel campo dell'insegnamento linguistico. Perché porre attenzione alla cooperazione in questo ambito, quello della formazione glottodidattica dei docenti di italiano in Cina, che da molti potrebbe non essere ritenuto così rilevante in quanto non porta a una ricaduta immediatamente percepibile a livello commerciale e tecnologico? Perché, se si vogliono sostenere le relazioni in tutti i settori (ricerca, innovazione, tecnologia, commercio, per citarne alcuni) fra i due Paesi, come sembrano confermare gli accordi governativi firmati negli ultimi anni, il mezzo che permette di farlo è certamente la conoscenza linguistica.

Per favorire un apprendimento significativo dell'Italiano *tout court* è fondamentale e di vitale importanza la formazione dei docenti in un'ottica di *life long learning wide and deep* (Serragiotto, 2018; 2020a; 2020b). Dai dati dei questionari è emerso come solo un'istituzione accademica offra un corso di specializzazione in italiano *post-lauream*, e in aggiunta a ciò al momento attuale non sembrano esserci atenei che

offrono corsi di glottodidattica, che affrontino i fondamenti dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e, nello specifico dell'Italiano, nei suoi aspetti socio-psicologici e pratici (metodologie e tecniche) al fine di «formare i formatori» per un più efficace insegnamento/apprendimento della lingua italiana. Posti questi termini, quindi, sarebbe possibile ipotizzare l'implementazione di un modello come quello proposto dagli studiosi Jin e Cortazzi (2006) con la sola modifica della lingua target: l'italiano. Maggiore formazione dei docenti potrebbe risultare in una maggiore consapevolezza di come attuare in classe un insegnamento efficace al fine di permettere l'apprendimento della lingua italiana in modo proficuo e significativo, stimolando cognitivamente gli apprendenti in modo attivo attraverso non solo attività di stampo comunicativo, ma anche *task-based* che permettano di utilizzare la lingua per scopi pragmatici in contesti per quanto possibili reali con attività di *problem-solving* e di sviluppo del pensiero critico.

Bibliografia

Allen, W.; Spada, N. (1982). «A Materials Writing Project in China». *Language Learning and Communication*, 1(2), 187-95.

Biggs, J.B. (1996). «Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture». Watkins, D.A.; Biggs, J.B. (eds), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC ACER, 45-67.

Burnaby, B.; Sun, Y. (1989). «Chinese Teachers' Views of Western Language Teaching: Context Informs Paradigms». *TESOL Quarterly*, 23(2), 219-38.

Casarini, N. (2021). «Legami accademici sulla via della seta: la cooperazione Italia-Cina nell'ambito dell'istruzione superiore e le sue implicazioni per l'Occidente». *IAI (Istituo Affari Internazionali) Papers,* 44IT, 1-22.

Chen, Q.; Wright, C. (2017). «Contextualization and Authenticity in TBLT: Voices from Chinese Classrooms». *Language Teaching Research*, 21(4), 517-38. https://doi.org/10.1177/1362168816639985.

Cortazzi, M.; Jin, L.X. (1996a). «English Teaching and Learning in China». *Language Teaching*, 29, 61-80.

Cortazzi, M.; Jin, L.X. (1996b). «Cultures of Learning: Language Classrooms in China». Coleman, H. (ed.), *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 169-206.

Cortazzi, M.; Jin, L.X. (2001). «Large Classes in China: 'Good' Teachers and Interaction». Watkins, D.A.; Biggs, J.B. (eds), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong: CERC & ACER, 115-34.

D'Annunzio, B. (2009). *Lo studente di origine cinese*. Perugia: Guerra edizioni.

Della Putta, P. (2021). «La didattica delle lingue straniere agli studenti sinofoni: perché e come, oggi, abbiamo bisogno di compromessi operativi non radicali». Rastelli, S. (a cura di), *Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale*. Firenze: Franco Casati Editore, 171-200.

Fei, Y.; Chen, F. (2018). «Jiyu "MOOC" xia "yidaliyu yuyuyin" kecheng de hunhe shi jiaoxue yanjiu» (Ricerca sull'insegnamento misto della pronuncia italiana con il metodo MOOC). *Xiju zhi jia* (La casa dell'Opera), 273(09), 191.

[费毓珺，陈菲菲, 2018, 基于 “MOOC” 下《意大利语语音》课程的混合式教学研究, 戏剧之家].
Feng, Y. (2018). «Quanguo Yidaliyu Gaodeng Yuanxiao Shizi Qingkuang Diaocha Yanjiu» (Indagine sulla situazione generale dei docenti di italiano nelle università cinesi). *Dangdai Jiaoyu Shijian Yu Jiaoxue Yanjiu Ricerca sulle pratiche educative e sull'insegnamento contemporanei*, 1, 872-3. (全国意大利语高等院校师资情况调查研究，　当代教育时间与教学研究).
Gao, N. (2018). «Tantao duomeiti yingyong zai yidaliyu jiaoxue zhong de youxiaocelve» (Esplorare strategie efficaci per applicazioni multimediali nell'insegnamento dell'italiano). *Jiaoxue yanjiu* (Ricerca didattica), 239. (高宁, 2018, 探讨多媒体应用在意大利语教学中的有效策略, 教学研究).
Hu, Y.N. (1990). «Teaching English in Chinese secondary schools». Dzau, Y.F. (ed.), *English in China*. Hong Kong: API Press, 59-67.
Hu, G.W. (2001). «Language Teaching in the People's Republic of China». *Country Report for the Six-Nation Education Research Project on Pedagogical Practices in English Language Education*. Singapore: National Institute of Education; Nanyang Technological University, 1-77.
Hu, G.W. (2002). «Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China». *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105. https://doi.org/10.1080/07908310208666636.
Jin, L.; Cortazzi, M. (2006). «Changing Practices in Chinese Cultures of Learning». *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5-20. https://doi.org/10.1080/07908310608668751.
Kwong, J. (1996). «Introduction». *Chinese Education & Society*, 29(5), 3-6. https://doi.org/10.2753/CED1061-193229053.
Lee, W.O. (1996). «The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition». Watkins, D.A.; Biggs, J.B. (eds), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC; ACER, 25-41.
Lippiello, T. (2009). *Il Confucianesimo*. Bologna: il Mulino.
Lyu, R. (2021). «Task-Based Language Teaching (TBLT) in Chinese EFL Classrooms». *IOSR Journal of Research e Method in Education*, 11(2), 22-41. https://doi.org/10.9790/7388-1102042241.
Mariani, L.; Ghiretti, F. (2021). «Economy and Culture: Two Tracks for China's Soft Power in Italy». Dams, T.; Martin, X.; Kranenburg, V. (eds), *China's Soft Power in Europe: Falling on Hard Times*. The Hague: Clingendael. https://www.clingendael.org/node/12620.
Marinelli, M.; Andornino, G. (eds) (2014). *Italy's Encounters with Modern China: Imperial Dreams, Strategic Ambitions*. Basingstoke: Palgrave.
Nitti, P. (2017). «Insegnare italiano L2 ad apprendenti sinofoni». *Scuola e Didattica*, 3, 50-4.
Penner, J. (1995). «Change and Conflict: Introduction of the Communicative Approach in China». *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada*, 12(2), 1-17.
Piccardo, E.; North, B. (2019). *The Action-Oriented Approach. A Dynamic vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
Qu, S. (2021). «Integrazione dei test di profitto ai manuali d'italiano usati in Cina per studenti universitari». *ItalianoLinguaDue*, 2, 726-47. https://doi.org/10.54103/2037-3597/2.
Rao, Z.H. (1996). «Reconciling Communicative Approaches to the Teaching of English with Traditional Chinese Methods». *Research in the Teaching of English*, 30, 458-71.

Scollon, S. (1999). «Not to Waste Words or Students: Confucian and Socratic Discourse in the Tertiary Classroom». Hinkel, E. (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 13-27.

Scibetta, A. (2021). *L'insegnamento della lingua italiana in Cina fra prospettive per la ricerca e opportunità per l'internazionalizzazione degli Atenei italiani* = Atti del Convegno CRUI *"La formazione linguistica quale veicolo di internazionalizzazione degli Atenei Italiani"* (Venezia, 26 febbraio 2021). Venezia.

Scolaro, S. (2022). «CLIL and Tblt con studenti cinesi Marco Polo e Turandot? Perché sì!». *Bollettino ITALS*, 20(92), 63-91.

Serragiotto, G. (2018). «Nuove modalità di formazione e di aggiornamento dei docenti di lingue straniere». *L'educazione linguistica oggi*. Torino: UTET Università, 43-8.

Serragiotto, G. (2020a). «Il profilo del docente di italiano a stranieri e le sue competenze didattiche». *CEDILS Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia*. Torino: Loescher Editore, 8-28.

Serragiotto, G. (2020b). «Le specializzazioni della CEDILS e della CiCLIL». *CEDILS Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia*. Torino: Loescher Editore, 37-55.

Tang, J.; Yang, Y.; Zhang, L. (2016). «The Application Deviations and Solving Strategies of Task-Based Teaching». *College English Classes, Journal of Anhui Vocational College of Police Officers*, 15(3), 107-12. [安徽警官职业学院学报. 15 (3), 107-12 唐军,杨云帆,张鸾. 任务型教学在大学英语课堂中的 应用偏差与解决策略 安徽警官 职业学院学报, 2016, 15(3): 107-12]

Tsagkari, A. (2019). «Students' Perception on CLIL Implementation in China, Japan and Indonesia». *Kagoshima Immaculate Women's Junior College Research Bulletin*, 49, 31-58. [鹿児島純心女子短期大学研究紀要 第49号，31–58].

Wang, J. (2022). «Insegnare la lingua italiana nella Repubblica Popolare Cinese: case-study del dipartimento di Italiano della Beijing Foreign Language Studies University tra il 1962 e il 2022». *ItalianoLinguaDue*, 1, 360-97. https://doi.org/10.54103/2037-3597/18184.

Yang, L. (2020). «L'italiano in Cina: stato dell'arte e prospettive future». *Italiano a stranieri*, 7, Edilingua Edizioni, 15-19.

Young, R.; Lee, S. (1987). «EFL Curriculum Innovation and Teacher's Attitudes». Lord, R.; Cheng, H.N.L. (eds), *Language education in Hong Kong.* Hong Kong: Chinese University Press, 183-94.

Yu, C.C. (1984). «Cultural Principles Underlying English Teaching in China». *Language Learning and Communication*, 3, 29-40.

Sitografia

http://uni-italia.it/archivio/file/Convegni/VII_Conv_Marco_Polo_e_Turandot.pdf [Archivio di Uni-Italia dei dati presentati al Convegno 2022 sul Programmi governativi Marco Polo e Turandot].

http://en.moe.gov.cn/features/2021TwoSessions/Reports/202103/t20210323_522026.html [sito del Ministero dell'Educazione Cinese con dati sull'istruzione terziaria].

http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367988.html [sito del Ministero dell'Educazione Cinese sul Piano quinquennale 2018-22].

http://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.html [sito del Ministero dell'Educazione Cinese sul Piano per il 2025].

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202006/t20200623_467784.html [sito del Ministero dell'Educazione Cinese sul piano di sviluppo internazionale del giugno 2020].
https://www.statista.com/statistics/226982/number-of-universities-in-china/#:~:text=In%202020%2C%20the%20number%20of,significantly%20in%20the%20last%20decades. [sito che fornisce i dati sul numero delle Istituzioni accademiche in Cina].
https://www.dxsbb.com/search.html [sito che riporta i punteggi del Gaokao necessari per entrare a studiare italiano all'università nel 2021]
https://www.governo.it/sites/governo.it/files/ComunicatoCongiunto_Italia-Cina_20190323.pdf [pagina web che riporta il Comunicato Congiunto fra Italia e Cina del marzo 2019].
https://italiana.esteri.it/italiana/wp-content/uploads/2020/10/Rapporto-Lingua-Italiana-2018.pdf [pagina web che fornisce i dati sulla diffusione della lingua italiana del mondo pubblicati dal MAECI nel 2018].
https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions [sito del Consiglio Europeo con i descrittori del *Common European Framework of Reference for Languages*].
https://cils.unistrasi.it/home.asp [sito dell'Università per Stranieri di Siena dedicato alla certificazione CILS].
https://cils.unistrasi.it/180/155/REPUBBLICA_POPOLARE_CINESE.htm [pagina web dell'Università per Stranieri di Siena con l'elenco delle sedi di esame in Cina].
https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/centri-d-esame-celi [pagina web dell'Università per Stranieri di Perugia con l'elenco delle sedi di esame in Cina].
https://plida.it/certificazione-plida/centri-certificatori.html#-79.7707496/151.3347590/0/cats/133/search/Cina [pagina web della Società Dante Alighieri con l'elenco delle sedi di esame in Cina]
http://m.hyschool.cn/#0 [sito della scuola Hongyu].
http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/include/CentriEsameIT-RestoMondo-202107.pdf [pagina web dell'Università di Roma 3 con l'elenco delle sedi di esame in Cina].
https://www.itals.it/corso-cedils [sito dell'Università Ca' Foscari di Venezia con l'elenco delle sedi di esame in Cina per la certificazione CEDILS].
https://ditals.unistrasi.it/public/articoli/42/ENTI%20CONVENZIONATI%20ESTERO%2023.08.21.pdf [sito dell'Università per Stranieri di Siena con l'elenco delle sedi di esame in Cina per la certificazione DITALS].
https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/elenco_sedi_dils-pg_marzo_2023.pdf [sito dell'Università per Stranieri di Perugia con l'elenco delle sedi di esame in Cina per la certificazione DILS-PG].

e-ISSN 2280-6792